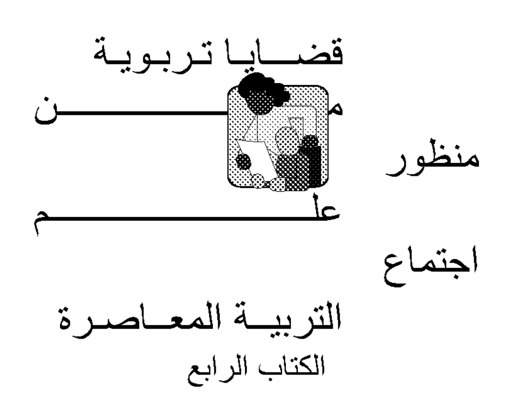


التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص التعليمية

دكتور

محمد حسنين العجمى

تقديم:

لم تعد التربية بمنأى عن حركة المراجعة الشاملة هذه، بل لعلها تكون فى قلبها، فلسفة وأهدافاً، تلميذاً ومعلماً، مناهج وطرقاً، مؤسسات وتنظيمات. وكان ميدان علم اجتماع التربية هو الساحة الكبرى التى شهدت منذ بداية الستينيات وحتى الآن صراع النظريات والأفكار التربوية من مختلف الاتجاهات والمدارس؛ فشهدت إنزال المدرسة الوظيفية فى علم الاجتماع التربوى (القديم) من فوق عرشها الذى تربعت عليه منذ عهد " أوجست كونت " مروراً بـ " إميل دور كايم " وانتهاء بـ " تالكوت بارسونز " . فقد نظرت المدرسة الوظيفية بصفة عامة إلى المجتمع باعتباره نسقاً اجتماعياً *social system* يحكمه الترابط الداخلى بين نظمه وأنساقة الفرعية المتداخلة، كما أكدت على المبدأ القائل بأن كل أنواع الحضارات والعادات والأفكار والمعتقدات وحتى الأشياء المادية لها وظيفة أساسية تقوم بها، ولديها مهمة ما، يتعين عليها إنجازها، وهى فى كل هذا تُمثل مكونات مترابطة فى كلٍ متكامل جاهز للعمل.

وأصبحت التربية لدى أنصار الوظيفية أداة " هامة لتحقيق استقرار المجتمع، فالمدرسة نظام معيارى فضلاً عن كونها وكالة

agency تتولى نقل معايير السلوك الاجتماعى السائدة فى المجتمع الكبير إلى الأجيال القادمة. كما أنها تعمل على تكوين المهارات وفق تقسيم متخصص للعمل يقوم على الانتقاء وعلى معايير الجدارة والاستحقاق، كما تساعد على خلق مجتمع طبقى مفتوح ومرن تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثّم تتاح لهم فرص واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الاجتماعى فى كل اتجاه داخل طبقات المجتمع، ويتم ذلك كله من خلال ترسيخ قيم النظام الرأسمالى وتأتى فى مقدمتها قيم الإنجاز وتكافؤ الفرص.

إن الاستقرار الذى بشرت به الوظيفية والمساواة التى بشر بها النظام الرأسمالى كانا حلماً بعيد المنال؛ ففى مجال التربية أكدت البحوث – التى أجريت فى تلك الفترة – فشل مجهودات الإصلاح التعليمى فى مجالات القضاء على الفقر وتقليل التفاوت الطبقى والسعى الدءوب نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وهكذا تزامنت أزمة المجتمع الرأسمالى مع ازمة الاتجاه الوظيفى؛ مما فتح الباب أمام ظهور اتجاهات جديدة فى علم الاجتماع وتبلورها لتحتل موقع الصدارة بدلاً من المدرسة الوظيفية ، فذاعت النظرية النقدية وفى إطارها ظهر " علم اجتماع التربية "

وكذلك " علم اجتماع التربية" الجديد " أو ما أطلق عليه علم اجتماع المعرفة التربوية ومن تحت عباءته ظهر علم اجتماع المدرسة.
ومع اقتراب القرن العشرين من نهايته وتشكل مجتمع ما بعد الصناعة ظهرت ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة وغيرهما من الاتجاهات الفلسفية والاجتماعية. وهذه الاتجاهات هى التى تمثل الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية المعاصر.

ونظراً لما تسعى الأمم إلى تحقيقه من عدل وتكافؤ بين أبنائها فى كافة المجالات ومنها التعليم من منطلق أن حق التعليم هو حق أقرته المواثيق الدولية والتى منها : الإعلان العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م ومؤتمر القمة العالمى من أجل الأطفال عام ١٩٩٠م وأقرته دساتير الدول المختلفة ـ ولا يستثنى من ذلك الدستور المصرى ـ ، ويتبلور هذا الحق فى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لذا فقد اتخذت مصر لنفسها فى مجال التعليم خطا واضحا منذ عشرات السنين ألا وهو التركيز على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، بين أبنائها دون النظر إلى نوع أو دين أو طبقة اجتماعية واقتصادية.

ورغم الجهود الكبرى والمتنوعة التى تبذلها الدولة لتحقيق هذا المبدأ إلا أن هناك عوامل عالمية أخرى محلية قللت من عوائد تلك الجهود ، ومن هذه العوامل العالمية ، هيمنة العامل الإقتصادى

كمحرك أساسى فى عمليات التنمية البشرية وما صاحب ذلك من تحول السياسة التعليمية لمعظم الدول المتقدمة من التركيز على الكم وتكافؤ الفرص إلى التركيز على الكيف والتنافس، فبعد الجهود الثورية التى بذلت خلال الخمسينات والستينات لتحقيق دعم تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع المصرى ، بدأت مجموعة جديدة من الأولويات فى منتصف السبعينات تحدث أثرها فى السياسة التعليمية على مستوى العالم كله ، " وصارت هذه الأولويات الجديدة تقدر قيمة تنمية التنافس الفردى والكوكبية أكثر من تقديرها لتحقيق الفرص المتكافئة " وكان معنى هذا فيما يتعلق بالتعليم أن تضف على الكيف والنوعية أولوية أكبر من إتاحة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.

أما من حيث العوامل المحلية ، فقد بدأت تلك السياسات العالمية تجد لها صدى فى مصر فى كافة مناحى الحياة الاقتصادية والاجتماعية وكذلك التعليمية، فبدأت فى السبعينات سياسة الانفتاح الاقتصادى وتبعا لذلك بدأت سياسة خصخصة المشروعات الكبرى فى الثمانينات وحتى الآن ، مما أسهم فى إعادة توزيع الثروة وإيجاد طبقات اقتصادية اجتماعية أسهمت فى إعادة هيكلة الطبقية فى مصر، وزاد نمو القطاع الخاص وبدأ دور الدولة يتقلص، وانعكس

ذلك بدوره على التعليم فبدأ التعليم الخاص ينتعش ويتوسع ، وتوج ذلك صدور " قانون إنشاء الجامعات الخاصة فى التسعينات ".

ونتيجة لذلك لاحظ العديد من المفكرين ورجال التربية فى مصر أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بدأ يتآكل، ولذا فقد استنفروا جهودهم ليبينوا أن الفرص التعليمية غير متكافئة اجتماعيا.

وما أن جاءت التسعينات حتى ارتفع شعار التعليم للجميع - الصغار والكبار- ومع مؤتمر اليونسكو الخامس لتعليم الكبار فى هامبورج عام ١٩٨٧م جاء الاستقرار حول التعليم المستمر للجميع أيضا ليكون هذا هو المفتاح الرئيس للتنمية والأمن البشرى. ولعل هذا يؤكد أن التعليم المستمر للجميع هو أحد الحقوق الأساسية للإنسان وبما يؤكد أيضا أن الأعداد الكبيرة من الصغار والكبار أصبحت تفرض نفسها على الفكر والممارسة التربوية، وتتطلب مواجهة جادة من أجل تقديم تعليم جيد متنوع لجميع الأعمار ومتلائم - أيضا - مع الاحتياجات المتنوعة والمتزايدة للإنسان والمجتمع معا.

وحيث إن للتربية - بشكل عام - دور فعال وأساسى فى تحقيق النمو الشخصى والتنمية الاجتماعية كما أنها وسيلة رئيسة تكفل التخفيف من الفقر والتغلب على الإقصاء الاجتماعى والتحيز -

بتحقيق تكافؤ الفرص والقضاء على الجهل ـ وتحول دون الحرب مما يحقق المساواة ، السلام والازدهار، فإن القرن الذى بدأناه يحمل فى طياته وضمن متطلباته أدوارا حادثة وأخرى قادمة ترتبط بسمات هذا القرن وخصائصه وما يكتنفه من تغيرات حادثة وأخرى قادمة تقتضى من التربية الاستعداد لها. والتعليم الموازى ـ كنمط من أنماط التربية ـ يحمل ضمن محتواه وأساليبه وأدواته ما يمكن أن يفعل دور التربية فى مواجهة هذه العوامل والتغيرات.

فالاتجاه نحو العولمة والكوكبية وصيرورة العالم نحو القروبة جغرافيا والتضخم والتعقيد علميا وتكنولوجيا وانهيار السدود التقليدية بين بلدان العالم حدوديا وقضائيا والاختراقات الهائلة التى أحدثتها النقلة النوعية فى وسائل الاتصال والإعلام، كل هذا جعل جميع مجتمعات العالم ـ غنية أو فقيرة كبيرة أو صغيرة ـ أطرافا مجبرين على الاعتراك مع مظاهر العولمة أو الكوكبية. وإذا لم تدخل مصر كطرف مشارك مشاركة حقيقية وفاعلة فى صياغة وتصنيع عالم اليوم وتكنولوجيا المجالات الحياتية المختلفة ، فبالتأكيد ـ يوما قريبا ـ ستكون ضحية لأحد أنماط هذا السلاح إذا أهملت المشاركة فى صنعه ، حيث إن التنحى هنا لا يسلب المجتمع المصرى هويته فحسب بل يسلب أبناء المجتمع كله حياته فيما بعد.

وقد أكد ذلك محمد عبد العليم موسى (٢٠٠٠م) حينما قال " وليست هذه فرضية ولا زعما بل تكاد تكون مسلمة لا لبس فيها لأن مؤشرات الواقع المعاش تشهد بذلك وتؤكده " ويدعم هذا التوجه بقوله " إن العولمة تعتبر فرصة لإعادة التفكير فى الذات ، وهى كذلك محك توضع عليه لنختبر ذواتنا ، كما أنها حتمية لأن أدواتها تجعلها كذلك ". فلا مناص من التعايش معها ولكن كيف ؟

إن أحد محاور ارتكاز التعامل مع هذه المسألة هو التربية والخروج بها من المفهوم التقليدى المحصور فى اعتبارها مجرد أداة لنقل الخبرات، بل والتساؤل عن نوعية هذه الخبرات ومدى جدواها، ومدى قدرتها على الإسهام الحقيقى فى بناء شخصية قادرة على التعامل مع متطلبات العصر، وإلا ظلت التربية تعيد إنتاج ما كان سببا فى الوضعية التى نعايشها الآن.

فى ذات الوقت نجد أن أحد مرتكزات التعامل التربوى مع الكوكبية يتمثل فى التعليم الموازى، لأنه ـ كصيغة تربوية ـ يخرج بالتربية من ثوبها التقليدى إلى رحاب تربوية تتسع لتستوعب الكثير من عناصر العولمة، حيث إن بعض أدوات ووسائل وبرامج التعليم الموازى هى نفسها بعض أدوات العولمة فى الانتشار والاختراق كوسائل الاتصال والإعلام وشبكات المعلومات.

وإذا كان الاهتمام بالتعليم الموازى ـ مع تعدد مسمياته وأشكاله ـ قد بدأ يتزايد فى المجتمعات المتقدمة فى الوقت الحاضر وبعد أن أخذ هذا النمط من التعليم طريقه إلى الاستقرار واعتباره مجالا خصبا من المجالات التربوية المعتمدة، وعلما جديدا من العلوم الاجتماعية الواعدة ، فإن المجتمعات الأقل تقدما ـ ومنها جمهورية مصر العربية ـ أولى بأن تعطيه ما يليق بقدره من الرعاية والاهتمام ، بل قد تجد نفسها مجبرة على ذلك لأسباب موضوعية ومبررات منطقية أولها أن هذا النمط من التعليم يحمل مضمونه علاجا للكثير من المشكلات التى يعانى منها التعليم النظامى.

وتتأتى فرصة العلاج لتلك المشكلات من خلال ما يتمتع به هذا النمط من التعليم من مزايا المرونة والشمولية والتكاملية واتساع المجالات ورخص الكلفة بسبب التقدم التقنى الذى يشهده العالم حاليا ، والذى يمكن استثماره لإتاحة الفرص التعليمية المتكافئة لجميع أفراد المجتمع المصرى على السواء ولكن لماذا؟ وكيف؟

لكل ما سبق جاء الكتاب الرابع – **" التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص التعليمية "** – من (سلسلة قضايا تربوية من منظور علم اجتماع التربية المعاصرة) متضمناً خمسة فصول. وختم بفهرست

للمراجع والمصادر وآخر للمحتوى وذلك على النحو التفصيلى التالى:

جاء الفصل الأول – " واقع تكافؤ الفرص التعليمية بجمهورية مصر العربية " – **متضمناً مقدمة ومحورين أساسين : أولهما (تكافؤ الفرص التعليمية : المفاهيم – المبادئ الحاكمة – المستويات) وثانيهما) تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية).**

وتكون الفصل الثانى – " طبيعة التعليم الموازى " – **من مقدمة ومحورين : أولهما (التعليم الموازى: المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية – الأشكال) وثانيهما (التعليم الموازى – لماذا؟)**

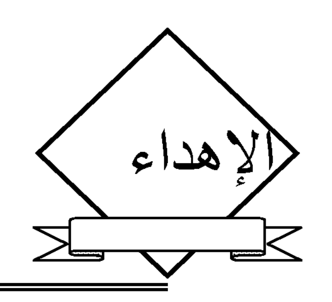
وتضمن الفصل الثالث – " التعليم الموازى على الصعيد العالى " – **مقدمة ومحورين أساسيين : أولهما أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول الأجنبية، وثانيهما (أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول العربية).**

واحتوى الفصل الرابع – " التعليم الموازى بجمهورية مصر العربية " – **على مقدمة وثلاثة محاور رئيسة : أولهما (أشكال وبرامج تابعة لوزارة التربية والتعليم) وثانيهما (أشكال وبرامج تابعة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار) وثالثهما (أشكال وبرامج تابعة لوزارة التعليم العالى).**

وتضمن الفصل الخامس – " التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص التعليمية . الأهداف – الآليات " – **مقدمة ومحورين أساسيين أولهما (أهداف التعليم الموازى) وثانيهما . (آليات تفعيل التعليم الموازى لتحقيق أهدافه).**

وخُتم هذا الكتاب بتعقيب تحليلى ناقد وفهرست للمراجع والمصادر وفهرست للمحتوى. وقبيل أن يُترك الكتاب ليكون ملكاً للجميع فكلى أمل أن تتقبل بيئتنا التربوية هذا العمل المتواضع بصبر وأناة. وأن يبتهج له أساتذتى وزملائى الذين أدين للكثير منهم بالشكر والعرفان راجياً منهم التغاضى عن أية ذلل أو تقصير فالمقصد. **(إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ)**

(سورة هود من الآية ٨٨)



إلى

كل من علمنىِّ

ولــــــــو حـــرفــاً

إلى كــــل مـــن فـــاتــــه قطـــار

التعـليـــــم يـــــريـــــد تعـــويضـــاً

إلى كـــل راغـــــب فـــى التعليـــم يتمنى مواصلته

إلى أهـــل مـدينتى الصغيرة المتعلمين والراغبين فى التعليم

إلى كل هؤلاء أهدى هذا العمل المتواضع

الفصل الأول

واقع تكافؤ الفرص التعليمية
بجمهورية مصر العربية

مقدمة.

أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية : المفاهيم – المبادئ الحاكمة - المستويات .

أ) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.

ب) المبادئ الحاكمة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ج) مستويات تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية

ثانيا: تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية.

أ) معالم تكافؤ الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية.

ب) تعقيب تحليلى ناقد.

وبعد

الفصل الأول

واقع تكافؤ الفرص التعليمية
بجمهورية مصر العربية

مقدمة :

سعت الحكومات والهيئات الدولية، لاسيما فى السنوات العشرين الماضية إلى مواجهة تحديات التنمية من خلال تركيز جهودها على زيادة فرص التعليم، وفى هذا السياق كان الأمر يتعلق – بالنسبة للبلدان النامية – ببلوغ هدف " التعليم للجميع " الذى حددته اليونسكو.

ويدور هذا المفهوم حول تحقيق المساواة فى التعليم ومن ثم إعادة بناء النظام التعليمى على أساس أن يحقق فرصاً تعليمية لأكبر عدد ممكن من الناس، دون النظر إلى عنصر أو لون، أو جنس، أو لغة، أو دين ، أو موقع جغرافى، أو أى تميز اقتصادى أو اجتماعى حيث يرفض تماماً التمييز بكل صورة وأشكاله، فهو يتضمن أن التعليم حق للجميع بدون قيد أو شرط.

ومن هنا انصب اهتمام المسئولين فى تلبية الطلب المتزايد على التعليم المدرسى، دون إدراج نوعية التعليم المقدم فى عداد الأولويات؛ فكان التكدس الطلابى، وكانت الأساليب التى تكرس القهر، والإحساس بالاغتراب وزادت معدلات الهدر التعليمى وما

يمثله من رسوب وتسرب، وهذه المشكلات جميعها أصبحت تشكل الآن عقبات كبرى أمام توفير تعليم أفضل.

ومن هنا مفهوم " التعليم من أجل التميز "، فلم يعد تكافؤ الفرص يعنى المساواة بين الأفراد فى الحصول على فرص التعليم فقط، بل يعنى إتاحة الفرص لجميع الأفراد للتميز نتيجة التعليم.

والتميز هنا يعنى إتاحة الفرص للأفراد لإتقان ما تعلموه والإفادة منه فى مجالات الحياة المختلفة لصالحهم ولصالح مجتمعهم، كما يعنى التفوق والإبداع فى مجالات التخصص، (انطلاقاً) إلى التفرد المبنى على الإجادة والاستقلالية فى العطاء، والدقة فى العمل.

وبناء على ما سبق فإنَّ التعليم من أجل التميز لن يتحقق إلا من خلال توفير فرص تعليمية متكافئة أكثر تطوراً من حيث مضمون التعليم وأساليبه، وبرامجه، ومراعاته لاحتياجات التلاميذ.

إن تكافؤ الفرص مبدأ يضرب على الأوتار الحساسة فى كل المجتمعـات ، فهو يمس قيمة العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم وكيفية توزيع الثروة القومية بين أبناء المجتمع ولقد اهتمت دراسات عديدة بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وحق الأفراد فى الحصول

على تعليم لا يفرق بينهم سواء من حيث العرق أو الجنس أو العقيدة أو المستوى الاقتصادى والاجتماعى، حيث بدأ الاهتمام بالتعليم كحق من حقوق الإنسان منذ الإعلان العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م ـ ونشطت الهيئات الدولية من أجل إرساء الحق فى التعليم كمعيار عالمى.

وثمة اتفاق عالمى على أن التعليم ـ على أعقاب الألفية الثالثة ـ يواجه بتحديات ضخمة تتمثل فى: ضرورة توفير فرص التعليم للجميع وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وتحسين وتطوير التعليم وملاءمته لمتطلبات القرن الواحد والعشرين ، وتوفير التعليم المستمر مع الاستعانة فى تحقيق هذه الأهداف بمنجزات الثورة التكنولوجية فى مجال الاتصالات والمعلومات واتباع الأساليب والنظم المتعددة فى مجال التعليم الموازى بكافة أشكاله ومجالاته ، حتى يكتب لتلك الدول الدخول للقرن الواحد والعشرين وهى دول فاعلة منتجة وليست تابعة مستهلكة.

وفى ظل التطور الحضارى الذى يتطلب نوعا من التعليم يمكن الناس من مواجهة حاجاتهم ومطالب مجتمعهم بالإضافة إلى التزايد المعرفى والسكانى وزيادة المد الديمقراطى وما تفرضه هذه العوامل من وجوب مساعدة الأفراد على فهم مسئولياتهم بتوفير

الفرص المتكافئة لتعليمهم ، ازداد الطلب الاجتماعى على التعليم بصورة لم يسبق لها مثيل ، وأصبح ينظر إليه على أنه حق من حقوق الإنسان ، وبذلت الحكومات جهودا مضنية لضمان حصول الأطفال على خدمات التعليم الأساسى ، وأتاحت فى نفس الوقت ـ فرص الحصول وبالمجان على التعليم اللاحق للمرحلة الأساسية ، دعما لتكافؤ الفرص التعليمية وحق الأطفال فى الحصول على تعليم لا يفرق بينهم ، وانطلاقا من المادة (٢٦) للإعلان العالمى لحقوق الإنسان والتى أقرت أن " التعليم حق لكل فرد ويجب أن يكون الزاميا فى مراحله الأولى ، وأن يعمم التعليم الفنى والمهنى ، وأن ييسر التعليم العالى على قدم المساواة التامة للجميع على أساس الكفاءة.

فالبشر هم الثروة الحقيقية لأى دولة فهم وسيلة وغاية أى جهد تنموى ، كما أن نوعية رأس المال البشرى هو المحور الرئيسى لطرق النمو ، لذا تشترك التنمية البشرية مع حقوق الإنسان فى رؤية مشتركة ، فالهدف هو حرية البشر واستيعاب الحقوق ، وتعد هذه الحرية أمرا حيويا ، فيجب أن يكون الناس أحرارا لممارسة خياراتهم والمشاركة فى صنع القرارات المؤثرة فى تقدم حياتهم.

فماذا عن طبيعة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟ وما أبرز معالمه على صعيد جمهورية مصر العربية هذا هو موضع الفصل الأول؟

أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية: المفاهيم – المبادئ الحاكمة – المستويات :

أ) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية:

باستقراء الأدب التربوى الخاص بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يمكننا القول بأن ثمة ثلاثة مفاهيم عبرت عن ثلاث اتجاهات متباينة وهى:

الاتجاه المحافظ: ساد هذا الاتجاه لتكافؤ الفرص فى مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويقوم على أن الله قد منح كل فرد الاستعدادات التى تتلاءم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها منذ ولادته، حيث يؤكد بعض العلماء من المحافظين المتشددين، أن الدعوة إلى العدالة والمساواة الاجتماعية قد ساهمت فى إضعاف الصلابة فى النظم التعليمية، التى هى أحد شروط النوعية الجيدة (للتعلم). إنَّ مؤيد التكافؤ يرفض (غريزياً) الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطفال التفوق على أقرانهم وهو بذلك إلى توفير المدارس التى تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبةً. كما أن الرغبة فى أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه إلا الضرر، أما المحافظون المتساهلون

فيشجعون على انتقاء الموهوبين من بين الجماهير وإكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذى يلزم لدعم الاقتصاد الداخلى.

الاتجاه الليبرالى: فمع تطور الأوضاع الاجتماعية فى الغرب، اشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة، واقتضى ذلك التطور ظهور فلسفة جديدة، هى أن كل فرد يولد ولدية مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء، ومن ثم يجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية، التى تضع الطلاب من أبناء الطبقات الدنيا للاستفادة من ذكائهم الموروث الذى يؤهلهم بحق للترقى الاجتماعى، ويقرر أصحاب الاتجاه الليبرالى من علماء اجتماع التربية أن كل فرد يجب أن تتاح له فرصة تعليمية متساوية بصرف النظر عن الطبقة التى ينتمى إليها، فعندما يدخل الأولاد للنظام التعليمى ويترقون ويكافؤن على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسى .. إلخ، وهكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعية والخفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية وعرفت هذه الحركة باسم الاستحقاقية، وهى معايير لا تخفى

تحيزها الاجتماعى والطبقى ونظراً لارتباطها بثقافة معينة غالباً ما تكون ثقافة النخبة إلى جانب أنها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم، فالذى تغير المعيار ولم يتغير التحيز الأيديولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين. فهم يضعون تكافؤ الفرص التعليمية على خط البداية، وليس على المرحلة الأخيرة.

الاتجاه الراديكالى: الذى نجم عن حركة النقد الشديد للاتجاه الليبرالى، وهو اتجاه ينحصر فى ثلاثة آراء أساسية متباينة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية أحدها يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية خصوصاً فى إطار دور الحضانة ورياض الأطفال، والثانى يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثالث يدعو إلى تقديم مساندة تربوية شاملة حيث تعطى على طول السلم التعليمى ولاسيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الإتقان المطلوب. وإذا كانت الفقرات السابقة أشارت إلى كل من أصحاب الاتجاه الليبرالى والراديكالى فهم يرون أن المصدر الرئيسى للتباين فى الفرص التعليمية هو تباين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية، ترى الليبرالية أن هذا التباين يمكن أن يتم خفضه بإصلاح النسق التعليمى نفسه، بينما يؤكد الاتجاه الراديكالى أن

التغيير الحقيقى فى النسق التعليمى يتطلب مزيد منن التغيير فى بناء المجتمع، وهكذا يقدم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وسائر أنواع التكافؤ فى الحياة الإنسانية.

ب) المبادئ الحاكمة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

تعرضت الوثائق المحلية لحق الطفل فى التعليم دون تمييز أو شرط ومن هذه الوثائق:

١- الدستور المصرى عام ١٩٧١: الذى نص على أن التعليم حق تكفله الدولة فى (المادة ١٨) منه ، وأن يكون مجانياً فى مراحله المختلفة فى المادة (٢٠)، ومساواة المواطنين أمام القانون فى الحقوق والواجبات العامة، ولا يميز بينهم فى ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة فى (المادة ٤٠)، ويؤكد الدستور على ضرورة أن يكون التعليم متاحاً ومجاناً للجميع، وعلى هذا فإن نشر التعليم ومجانيته شرطاً لا غنى عنه من شروط تكافؤ الفرص، ودعامة أساسية لتحقيقه.

٢- قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ نصت (المادة ١٥) من هذا القانون على أن التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلتزم الأباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى تسع سنوات دراسية تولى المحافظون كل فى دائرة اختصاصه إصدار القرارات اللازمة لتنظيم وتنفيذ الإلزام بالنسبة للأباء وأولياء الأمور على مستوى المحافظة.

وتحقيق إلزامية مرحلة التعليم الأساسى يقوم على دعامتين، الأولى هى التزام الدولة بتوفير المدارس وإعداد المعلمين، والثانية هى التزام الآباء وأولياء الأمور بتقديم ملفات أطفالهم إلى المدرسة.

٣- **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ١٩٨٧**: تشمل محاور الاستراتيجية محور زيادة فعالية ديمقراطية التعليم قبل الجامعى، وفى الجزئية رقم "ب" منه تتحدث عن إتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة من التعليم، ويجب أن تكون الخدمات التعليمية بكل نوعياتها ممكنة الوصول إلى كل المجتمعات والبيئات بطول البلاد وعرضها فى الريف كما فى الحضر.

وهنا تأكيد على وصول الخدمات التعليمية للريف كما ونوعاً فى الحضر وهذا دليل على مراعاة تكافؤ الفرص التعليمية بين محافظات مصر.

٤- **مشروع مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل ١٩٩٢** كان من الوثائق المهمة المتعلقة بمستقبل التعليم فى مصر وثيقة " مبارك " وهى ترسم صورة تفصيلية لنظام التعليم على اعتبار أنه أمر يتعلق بالأمن القومى لمصر، مما يجعل الإصلاح ضرورة حتمية على جميع المستويات، بما فى ذلك إعداد المعلمين وتحسين المبانى والمرافق والمناهج، وزيادة التمويل إلى جانب تطبيق التكنولوجيا الحديثة فى التعليم. وهذا يستلزم أن يشارك فى إصلاحها كل المفكرين، وأن يواجهها شعب مصر لأن المهمة أكبر من أن تقدم عليها وزارة التربية والتعليم مهما عظم دورها وعلى الدولة أن تكفل كل الاستثمارات المطلوبة.

اهتم هذا المشروع بالتعليم الأساسى وإعطائه الأهمية القصوى وإصلاحه، بصفة عامة ولكن لم يتحدث عن الإصلاح على أساس المساواة بين الجنسين والمساواة بين سكان الريف وسكان الحضر فى حين أشارت دراسة البنك الدولى عن اختلال توزيعى فى الفرص التعليمية فى تلك الفترة.

٥- التعليم والمستقبل ١٩٩٧: تجدر الإشارة إلى كتاب التعليم والمستقبل حيث قال وزير التعليم فى نقطة عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية: استقر هذا المبدأ فى ضمير الشعب، وأصبح أحد المكاسب التى يحرص عليها شعبنا العظيم ويتمسك به، ولا يمكن لأحد أن يفرط فيه، وعلى هذا فإنه يجب توفير فرص متكافئة تحقق المساواة والعدالة بين أفراد المجتمع فى الالتحاق والقبول بالمؤسسات التعليمية، والمساواة فى المعاملة بين أبناء الشعب داخل هذه المؤسسات دون تفرقه طبقية أو استثناء لبعض الأفراد على حساب الآخرين، ثم المساواة فى توزيع المخرجات النهائية للتعليم .. والتى تتفق والإمكانات الحقيقية لكل خريج. ويعنى ذلك أن الوثائق المحلية تؤكد على أن التعليم هنا يمد أفراد المجتمع، بلا أية تفرقه أو تمييز بالمهارات والخبرات الاجتماعية لجعلهم قادرين على مواجهة متطلبات الحياة.

ج) مستويات تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية:

إن تغيير السياسات الاجتماعية والاقتصادية منذ منتصف السبعينيات بدأ يعصف بحق التعليم فى النطاق الواقعى، على الرغم من عدم تغيير النصوص القانونية بحيث أصبح الواقع يشهد بالفعل

تدهوراً واضحاً فى مدى تكافؤ الفرص التعليمية، بجانب ارتفاع تكلفة التعليم نفسه ورداءة نوعيته، ولهذا كان علينا تحديد مستوى تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسى.

١- مستوى التكافؤ في توزيع استثمارات التعليم:

يمثل التعليم الأساسى أوسع فرص التعليم للذكور والإناث على حد سواء، فالتعليم الأساسى مجانى وإلزامى كما أن الدولة توليه عناية خاصة وتحشد ما تقدر عليه من إمكانات مادية وبشرية فى محاولة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم. ومن جانب أخر فالتعليم أمر مقبول للأطفال ما لم تضطر الأسرة تحت ضغط الظروف الاقتصادية الصعبة إلى تشغيل أطفالها، أو حال عدم استقرارها الاجتماعى دون انتظامهم فى المدارس.

والتمويل الحكومى للتعليم الأساسى يساعد الفقراء لسببين، أولهما: أن الفقراء يميلون إلى أن تكون لهم عائلة كبيرة، وأن العائلة الفقيرة تحتاج إلى تمويل من أجل تعليمها بصورة أكبر من عائلة أخرى غنية، ثانيهما: أن الأسرة الغنية قد تشترى تعليماً خاصاً.

وفى ظل اهتمام الدولة بتمويل التعليم حدثت طفرة فى الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم، فمن الناحية المطلقة وكنسبة من إجمالى الإنفاق الحكومى والناتج المحلى الإجمالى استمر

الإنفاق العام على التعليم فى زيادة ملموسة فى التسعينيات. ففى الفترة بين ١٩٩١/٩٠ و٩٦ / ١٩٩٧ زاد الإنفاق العام على التعليم بالأسعار الجارية من ٤٥٦٣ مليون جنية إلى ١٣٩٦٧ مليون وترجم ذلك خلال نفس الفترة إلى زيادة نسبة الإنفاق العام المخصص للتعليم من ١٠,٢% إلى ١٦,٢% وهى زيادة مناظرة لزيادة الحصة من الناتج المحلى الإجمالى التى يستوعبها الإنفاق العام على التعليم من ٤,٨ % إلى ٥,٥ %. والجدول التالى يوضح تكلفة الوحدة من الإنفاق الحكومى على مراحل التعليم العام:

جدول (١)
تكلفة الوحدة من الإنفاق الحكومى على مراحل التعليم العام لعام ١٩٩٩/٩٨

تكلفة الوحدة من الإنفاق الإجمالى	جنية مصرى
الابتدائى	**٤٥٦**
الإعدادى	**٦٤٢**
الثانوى	**٩١١**

ويشير الجدول السابق إلى أن تكلفة الوحدة من الإنفاق الحكومى (أقل) فى المرحلة الابتدائية من باقى المراحل التالية له، أى أن المدى الحالى للإنفاق على التعليم غير متساو، وانطلاقاً من مبدأ الكفاءة الذى ينادى أن يحصل التعليم الابتدائى فى الدول النامية على أعلى أولوية استثمارية، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب الأكثر ثراء ممثلين فى جميع مراحل التعليم على وجه العموم، وأنماط

تخصيص الإنفاق منحازة ضد السكان الأقل دخلاً ونلاحظ أن هذه السمة من سمات العالم الثالث، ففى الصين، وفى المناطق الريفية حيث يعيش أكثر من ٧٠% من السكان، وحيث الأجور حوالى مثيلاتها فى المناطق الحضرية، فإن عبء تمويل التعليم الابتدائى يقع بصفة رئيسية على الأباء والمجتمع القروى، فى حين أن المدارس الابتدائية والثانوية فى الحضر تتمتع بتمويل من الحكومات الإقليمية.

ويذكر " نوفل " عن مصر فى تقرير للبنك الدولى أن المنحدرين من مجموعات ذات دخول عالية هم الذين يستفيدون من القسم الأكبر من الإنفاق الحكومى على التعليم – وتفصيل ذلك أن هناك أطفال يمثلون ٧٠% من الأسر فى المجتمع لا يتجاوز تعليمهم المرحلة الابتدائية منهم أطفال لحوالى ٣٠% من الأسر لم يدخلوا مدارس من الأصل، ويخص أبناء ٧٠% من الأسر من الإنفاق العام على التعليم بنسبة ٢٠% فقط.

وبينت إحدى الدراسات التى أجريت فى تقرير التنمية البشرية بمصر لعام ١٩٩٨/٩٧ أن ٣٠% من إجمالى الإنفاق الحكومى على التعليم يذهب إلى الفئات مرتفعة الدخل فى الريف والحضر بينما لا تحصل أدنى فئات الدخل إلا على ٧% من هذا الإنفاق.

وترتب على ذلك الوضع أن التعليم أصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقى والاجتماعى، وهكذا ظل المجتمع منقسماً إلى طبقتين اجتماعيتين متباينتين واستمر التعليم يعمل فى صالح الطبقة العليا والوسطى ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقى عليهم اللوم لفشلهم فى الدراسة ومواصلة التعليم إلى منتهاه والأدلة كثيرة ومتنوعة على تحيز التعليم المدرسى ضد الفقراء وإفادة أبناء الأغنياء منه بدرجة كبيرة.

ونشير هنا إلى أن التباين فى كيفية استخدام مصادر التمويل العامة للتعليم أكثر مظاهر عدم التكافؤ وضوحاً تبدو فى المستويات المختلفة للصرف العام على تلاميذ الأنواع المختلفة من المدارس العامة أو على المدارس فى المناطق الجغرافية المختلفة، ونستطيع أن نستنتج من ذلك أن إنفاق مصر على التعليم الأساسى اتسم نسبياً بعدم الكفاءة، وبذلك يتضح أن التعليم الحالى غير قادر على توفير فرص تعليمية متساوية وكذلك غير قادر على إحداث المساواة الاجتماعية للطلاب الملتحقين به.

٢- مستوى التكافؤ فى الفرص التعليمية بين المحافظات:

يمكن تصور الفرص التعليمية كمرتقى بين عدة مستويات للفرص، وأهم هذه المستويات هو فرصة التسجيل بالصف الأول الدراسى، والمستوى الثانى هو فرصة التعلم الجيد فى هذه المرحلة حتى نهايتها لاكتساب المهارات الأساسية لاستمرار التعليم، وأخيراً المستوى الثالث من الفرص وهو أن يستخدم الخريج ما تعلمه فى المرحلة فى الاستفادة من أشكال أخرى من الفرص الاجتماعية والاقتصادية حتى يستطيع أن يزيد من فرصة فى الحياة.

وفيما يلى عرض لبعض المستويات التى يمكن أن يستدل من خلالها على مدى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المحافظات:

أ- التكافؤ فى فرصة التسجيل بالصف الأول الدراسة:

يتطلب هذا المستوى شروطاً ثلاثة، طفلاً فى تمام الصحة ليسجل بالمدرسة ومدرسة على مسافة معقولة من مسكن الطفل، ورغبة أولياء أمور الطفل فى دخوله المدرسة.

وقسم هذا المستوى إلى قسمين فالقسم الأول : هو معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى والقسم الثانى: نوعية المدرسة التى يلتحق بها الطفل.

القسم الأول: معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى:

أشارت العديد من الدراسات إلى حدوث تحسن عام فى معدلات دخول الأطفال بمدارس التعليم الأساسى على مستوى جميعه المحافظات فى مصر. وهذا ما يؤكده الجدول التالى :

جدول (٢)
معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى % لعام ٩٩ / ٢٠٠٠

المحافظة	معدل دخول الصف الأول الابتدائى %	
	إجمالى	إناث
القاهرة	١٠٣,٤	١٠٤,٩
الإسكندرية	٩٧,٠	٩٧,٧
بورسعيد	٩٠,٥	٩٤,٤
السويس	٩٧,٢	١٠٠,٤
المحافظات الحضرية	١٠٠,٥	١٠٢,٠
دمياط	١٠٣,٦	١٠٣,٤
الدقهلية	١٢٧,١	١٢٢,١
الشرقية	١٢٩,٥	١٢٠,٦
القليوبية	٩٥,٦	٩٣,٨
كفر الشيخ	١٣٤,١	١٢١,٥
الغربية	١٣٧,٥	١٢٨,٩
المنوفية	١١٥,٩	١١٣,٦
البحيرة	١١٤,٢	٩٩,٨
الإسماعيلية	١١٢,٥	١٠٩,٥
الوجه البحرى	١٢١,١	١١٣,٦
الجيزة	١٠٦,٤	١٠٤,٥
بنى سويف	٨٧,٣	٧٧,٧
الفيوم	٩٤,٤	٨١,٦
المنيا	٩٨,٧	٨٤,٣
أسيوط	١١٣,٥	١٠٠,٤
سوهاج	١٣٩,٦	١٢٢,٨

المحافظة	معدل دخول الصف الأول الابتدائى %	
	إجمالى	إناث
قنا	١٢٢,٧	١٠٧,٦
أسوان	١٠٥,٨	١٠٣,٤
الوجه القبلى	١١٠,٥	٩٩,٣
البحر الأحمر	١١١,٩	١١٣,٦
الوادى الجديد	١٠٤,٢	١٠٥,١
مرسى مطروح	١٠١,٠	٩٤,٥
شمال سيناء	١٠٧,٤	١٠٨,٦
جنوب سيناء	١١٩,٠	١١,٦
محافظات الحدود	١٠٦,٦	١٠٥,٠
مصر	١١٣,٥	١٠٦,٠

تشير إحصاءات الجدول السابق إلى التقدم التدريجى نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية متمثلاً فى الارتفاع العام فى معدل دخول الأطفال الذكور والإناث بالصف الأول الابتدائى سواء فى الريف أو الحضر حيث بلغت ١١٣,٥% عام ٢٠٠٠/٩٩.

ويدل الجدول السابق على وجود فروق واضحة بين معدلات دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى فى الريف والحضر حيث بلغت ١٢١,١% فى محافظات الوجه البحرى ثم انخفضت إلى ١١٠,٥% فى محافظات الوجه القبلى، ورغم هذا التباين إلا أن المعدلات أعلى من ١٠٠%؛ حيث كفلت المواثيق حق الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بالمجان، وهى مرحلة إلزامية. وهذا الحق

مكفول فى مرحلة التعليم الأساسى بالميلاد بصرف النظر عن أية اعتبارات أخرى وعلى الدولة أن تكفل هذا التعليم لكل فرد، باعتباره الحد الأدنى لتكوين ما يسمى بالمواطنة.

وبملاحظة محتويات الجدول السابق أيضا وجد أن أعلى معدل لدخول الصف الأول الابتدائى تحظى به محافظة سوهاج ويبلغ ١٣٩,٦% وسجل أقل معدل بمحافظة بنى سويف وبورسعيد وبلغت ٨٧,٣% و ٩٠,٥% على التوالى. لهذا فإن معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى مرتفع فى جميع المحافظات بصفة عامة، ولكنه منخفض قليلاً فى عدد محدود من المحافظات مثل محافظة بورسعيد وبنى سويف، ويعزى السبب إلى وجود عامل هام يتمثل فيما جاء به قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بخصوص الغرامة الواجب فرضها على ولى الأمر الذى لا يلتزم بإرسال طفله للتعليم وحددت هذه الغرامة بعشرة جنيهات،فهل هذه الغرامة كفيلة بدفع أولياء الأمور إلى الالتزام بإرسال أطفالهم إلى التعليم الابتدائى؟

ويدل الجدول السابق على أن معدل دخول الإناث بالصف الأول الابتدائى فى الوجه البحرى أفضل بكثير عنها فى الوجه القبلى، وعلى مستوى المحافظات بلغ معدل دخول الإناث الصف الأول الابتدائى ٧٧,٧% ٨١,٦ % ٨٤,٣ % فى محافظات كل

من بنى سويف والفيوم والمنيا على الترتيب، وهنا يلفت انتباهنا تلك التباين بين الذكور والإناث فى بعض المحافظات وقد يعزى ذلك للظروف الاجتماعية السائدة فى بعض المناطق.

القسم الثانى: نوع المدرسة التى يلتحق بها الطفل:

يختلف الأطفال فيما بينهم فى شكل الحصول على الفرصة نتيجة وجود مدارس حكومية رسمية مجانية ومدارس حكومية للغات بمصروفات ومدارس خاصة بمصروفات ومدارس أزهرية مجانية ومدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع ويعتبر التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات إهداراً أساسياً لديمقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يشكل ثنائية فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياة، ومن الأفراد، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٣)
نسب القيد بأنواع المدارس المختلفة

المحافظة	القيد بالتعليم الأساسي والثانوى فى		
	مدارس حكومية	مدارس خاصة ٢٠٠٠/٩٩	مدارس زهرية
القاهرة	٧٣,٦	٢٢,٢	٤,٢
الإسكندرية	٨٤,٢	١٣,٨	٢,٠
بورسعيد	٩٢,٠	٥,٧	٢,٣
السويس	٩٠,٠	٧,٣	٢,٧
المحافظات الحضرية	٧٨,٤	١٨,٢	٣,٤

المحافظة	القيد بالتعليم الأساسي والثانوي في		
	مدارس حكومية	مدارس خاصة ٢٠٠٠/٩٩	مدارس زهرية
دمياط	٩٣,٥	٢,٦	٣,٩
الدقهلية	٨٧,٤	٢,٠	١٠,٦
الشرقية	٨٧,١	٠,٩	١٢,٠
القليوبية	٩٠,٨	٣,٧	٥,٥
كفر الشيخ	٨٦,٠	٠,٣	١٣,٧
الغربية	٨٤,٣	٢,٢	١٣,٥
المنوفية	٩١,٢	١,٦	٧,٢
البحيرة	٩٠,٥	١,٥	٨,٠
الإسماعيلية	٩٠,٧	٣,٧	٥,٦
الوجه البحرى	٨٨,٤	١,٩	٩,٧
الجيزة	٧٩,٢	١٥,٧	٥,١
بنى سويف	٩١,٨	٢,٤	٥,٨
الفيوم	٩٢,٩	١,٩	٥,٢
المنيا	٩١,١	٣,٢	٥,٧
أسيوط	٨٦,٨	٢,٦	١٠,٦
سوهاج	٨١,٨	١,٢	١٧,٠
قنا	٨٧,٩	٠,٨	١١,٣
أسوان	٩٣,٣	٠,٢	٦,٥
الوجه القبلى	٨٦,٤	٥,٠	٨,٦
البحر الأحمر	٩٣,٣	٢,٠	٤,٧
الوادى الجديد	٩٤,٦	٠,٠	٥,٤
مرسى مطروح	٩٢,٨	٢,٥	٤,٧
شمال سيناء	٩٢,١	١,٢	٦,٧
جنوب سيناء	٨٩,٦	٠,٣	١٠,١
محافظات الحدود	٩٢,٩	١,٣	٥,٨٥
مصر	٨٦,٠	٥,٨	٨,٢

تؤكد الإحصاءات الواردة فى جدول (٣) أن المحافظات الحضرية قد حظيت بأعلى نسبة قيد قى المدارس الخاصة حيث بلغت ١٨,٢% يليها محافظات الوجه القبلى حيث بلغت ٥% وكانت فى محافظات الوجه البحرى ١,٩% يليها محافظات الحدود حيث بلغت ١,٣%، وقد يعزى السبب لضعف المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسر فى بعض المحافظات وخاصة أن هذه المدارس تضع شروطاً لا تتحقق عند الكثير من الأسر.

والفقر المباشر للأسرة خاصة فى المستويات المنخفضة من التعليم بين أفرادها، يتخذ معنى مختلفاً، حيث إنه يشكل العلاقة بين البيئة والفصول والمدارس.فمستوى فقر الأسرة المتدنى يؤثر على توقعات المعلم وممارسته المهنية، لأن الفروق التعليمية الكبيرة فى التعليم بين الأباء تؤدى إلى ردود فعل متفاوتة لدى المعلمين والمدارس. فالمعلمين غالباً يتوقعون جهداً أكاديمياً أكبر من قبل الأطفال إذا توافرت لآبائهم الإمكانات التى تساعدهم على التعليم لسنوات عديدة وهذه ميزة المستوى الاجتماعى والاقتصادى الجيد للآباء، فإن التفاعل بين العامل الخارجى (وهو مجموعة خصائص الوالدين) وبين العامل الداخلى (وهو توقعات المعلمين) تشكل

مناخاً تعليمياً مختلفاً للتلاميذ المختلفين. وتوجد أنواع من المدارس الابتدائية الرسمية، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول رقم (٤)

توزيع مدارس المرحلة الابتدائية الرسمية واللغات الرسمية وتلاميذها على بعض المحافظات

المحافظة	تعليم رسمى ٩٥ /٩٦		رسمى لغات ٥ / ٩٦	
	مدارس	جملة التلاميذ	مدارس	جملة التلاميذ
القاهرة	٧٠٩	٥٧٥٤٢٨	٤٥	٢٢٤٨٤
الإسكندرية	٤٣٤	٣٥٣٨١٦	٦	٣١٣٧
الجيزة	٧١٢	٥٣١٩٠٩	١١	٤٤٢٨
القليوبية	٦٣٧	٥٣٤١٠١	–	–

نلاحظ من جدول (٤) أن محافظة القاهرة تحظى بأعلى نسبة مدارس لغات فقد بلغ عددها ٤٥ مدرسة تليها الجيزة بعدد ١١ مدرسة ثم الإسكندرية بعدد ٦ مدارس ولم تحظى القليوبية بأية مدرسة عام ٩٥ / ١٩٩٦، ورغم أن هذه المدارس تمثل نوعاً من المدارس الرسمية إلا أنها تتميز دون غيرها بارتفاع مستوى المعلمين والنظام والمناهج بالإضافة إلى تعليم اللغة الأجنبية، فإن توزيعها على أنحاء الجمهورية يتم بطريقة تكرس التمايز لصالح أبناء أسر الطبقات العليا والمتوسطة وضد مصلحة أبناء أسر الطبقات الدنيا.

وقد ربط " حامد عمار " بين نوع المدرسة ومستوى الأسرة الاجتماعى والاقتصادى فذكر أن مجموع المقيدين بالتعليم الخاص ما بين ٥ / ٦ % من جملة المقيدين فى مرحلة التعليم الأساسى، ولعل هذه النسبة مع ما قد يوجد بين أسرها من تفاوت تمثل نسبة الأغنياء أو الميسورين من الفئات الاجتماعية. ويبقى حوالى ٩٥% من المقيدين فى المدارس الرسمية ممن لا ينتمون فى غالبيتهم إلى تلك الفئة، وأن نسبة الفقراء تصل إلى حوالى ٤٢% من السكان، ولو أضفنا إلى هؤلاء فئات الكادحين من صغار الفلاحين والعمال والحرفيين وأصحاب المتاجر الصغيرة ممن يمكن تقديرهم تخميناً

بحوالى ٣٠% من السكان، إلى جانب فئة ذوى الدخل المحدود وغالبيتهم من صغار أو متوسطى الدخل، من الموظفين الذين يمكن تقديرهم بحوالى ١٠% من السكان، فسوف يصبح مجموع هذه الفئات حوالى ٨٢% من السكان، وهؤلاء هم – فى تقديرى – الذين ينتفعون – كلهم أو على الأقل غالبيتهم العظمى – بما يتاح من فرص التعليم الأساسى الرسمى، وهم ممن تتكون غالبية المتسربين والباقين للإعادة لصفوفهم من أبنائهم وبناتهم. أى أن التعليم استجاب لمطالب القوى الاجتماعية المسيطرة والتى تملك الثروة والسلطة فى مصر.

وهذا يؤدى إلى تعددية نظم التعليم، مما ترك آثاره على سيكولوجية ومستوى الطلاب المحرومين من دخول بعض المدارس المتميزة بسبب لا يرجع إلى قدراتهم بل يرجع إلى ظروفهم الاجتماعية، وهو ما يتنافى مع ما قررته المواثيق والدساتير المحلية وجوهر تكافؤ الفرص التعليمية. وما يحدث من توسع فى التعليم المتميز فى مدارس اللغات لمواجهة الطلب الاجتماعى على هذا النوع من التعليم، ومن المعروف أن هذه المدارس ذات الرسوم الإضافية تقدم خدمات إضافية فى مقدمتها تعليم لغة أجنبية. هذه الخدمة الإضافية غير متوافرة لجميع الملتحقين بنفس المرحلة

التعليمية بالمدارس التى تفرض بها رسوم إضافية، معنى ذلك أن هناك تفرقه ولهذا يصعب هنا تحقيق تكافؤ الفرص، مما يهدد فى المستقبل بالازدواجية الثقافية ودعم الطبقية فى المجتمع.

وعلى الرغم مما عرض من معلومات وإحصاءات فى هذا البعد فقد تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية إلى حد كبير، ولكن مع الوضع فى الاعتبار أن هذا التكافؤ فى الفرص غير متماثل لوجود أشكال مختلفة من المدارس فى التعليم الأساسى.

ب) التكافؤ فى الاستمرار فى التعليم:

يتطلب الاستمرار فى التعليم عدة شروط أن يتم التسجيل بالمدرسة، والحضور بانتظام إلى المدرسة، وأن يكون الطفل مستعداً للتعليم عند التحاقه بالمدرسة، وأن يكون لدى المعلمين المهارات والوقت والإمكانات التى تتيح لهم شغل الطفل بالأنشطة التى تسمح بالاستيعاب التدريجى للمنهج المقرر والتحكم فى عملية التعليم بطريقة صحيحة.

ولعلنا نركز على الشرطين الأول والثانى (معاً) وقد تناولنا الشرط الأول وهو : التسجيل بالصف الأول الدراسى ووجد أن غالبية الأطفال تم تسجيلهم، ونتحدث الآن عن الشرط الثانى: وهو الحضور بانتظام إلى المدرسة وينتج عن عدم تحقيق هذا الشرط

مجموعة من المشكلات مثل: التسرب والرسوب، وانخفاض نسبة النجاح. وسوف نتحدث عن هذه العناصر فيما يلى:

التسرب: يوصف الطلاب الذين ينقطعون عن الحضور إلى المدرسة بصفة دائمة بعد أن يتم التحاقهم بها لأى سبب عدا الوفاة، وسواء كان هذا الانقطاع فى بدء أم أثناء العام الدراسى فى أى صف من صفوف الدراسة، وفى أية مرحلة تعليمية، لأسباب أخرى غير الوفاة، بأنهم قد تسربوا ويرجع التسرب بالدرجة الأولى إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية والتى تخص الأسر الفقيرة دون سواها والإحصائيات الرسمية تشير إلى ذلك.

وإن التسرب من التعليم يؤدى إلى إخراج فئة المتسربين من دائرة المواطنة الإيجابية، ويقضى بتهميشها فى المجتمع. ذلك أنهم أصبحوا غير منتجين، وفوق هذا فهم مستهلكون لإنتاج القادرين. ومن ثم يكون ضررهم مضاعفاً فى المجالين: الاقتصادى الإنتاجى، والاجتماعى السياسى بغياب المشاركة فى ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها والمشاركة فى صناعة القرار الوطنى.

وتؤكد الإحصاءات فى تقرير التنمية البشرية إن معدلات إجمالى التسرب مختلفة فى سنوات التعليم الابتدائى خلال الفترة من ١٩٩١/٩٠م إلى ١٩٩٨/٩٧م فمثلاً: ظل معدل التسرب من السنة

الأولى أقل من ١% خلال تلك الفترة باستثناء عام ٩٧ / ١٩٩٨ حيث بلغ ١,٦٥ % واتجهت معدلات التسرب فى السنوات الثانية والثالثة والرابعة إلى الانخفاض خلال نفس الفترة فيما عدا السنة الثانية زاد المعدل من ٠,٣٦ % عام ٩٦ / ١٩٩٧م إلى ١,٢١ % عام ٩٧ / ١٩٩٨م والسنة الثالثة زاد المعدل من ٠,١١% عام ٩٦ / ١٩٩٧م إلى ٠,٩٠% عام ٩٧ /١٩٩٨م بينما كان المعدل المناظر فى السنة الخامسة تناقص من ١٢,٨٧ % عام ٩٢ / ١٩٩٣م إلى ٣,٠٥% عام ٩٧ / ١٩٩٨م. وقد تفاوت المعدل الإجمالى للتسرب فى التعليم الإعدادى، مع اتجاه للتناقص خلال الفترة من ٩٠ /١٩٩١ – ٩٧ / ١٩٩٨م حيث ارتفع من ٩,٦٢% عام ٩٠ / ١٩٩١م إلى ١٦,٤٧% عام ١٩٩٢/٩١، ثم تناقص بانتظام حتى بلغ ٣,٨٣% عام ٩٣ / ١٩٩٤ وتذبذب خلال السنوات الأربع التالية ليصل إلى ٢,٣٥% عام ١٩٩٨/٩٧م.
وتبين التقديرات أن معدل التسرب كان أعلى بوجه عام فى الفرقة الأولى الإعدادية عنه فى الفرقتين التاليتين وصحيح أن هذه الأرقام كانت تتجه إلى الهبوط، إلا أنها تمثل هدراً كبيراً للموارد بالإضافة إلى تأثيرها متعدد الجوانب على الأمية فى الحاضر والمستقبل والجدول التالى يوضح حجم التسرب على مستوى المحافظات:

جدول (٥)
نسبة القيد الإجمالية لطلاب التعليم العام

المحافظة	نسبة القيد الإجمالية لطلاب التعليم العام				
	نسبة القيد الإجمالية بالابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	الانتقال للإعدادى ممن أتموا الابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالإعدادى ٩٩/ ٢٠٠٠	الانتقال للثانوى ممن أتموا الإعدادى ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالثانوية % ٩ / ٢٠٠٠
القاهرة	١٠٥,٩	١٠٠,٨	١٠٠,٢	٩١,٦	٥٩,١
الإسكندرية	١١٥,٣	٩٨,٠	١٠٠,٠	٨٥,٩	٤٩,٠
بورسعيد	٩٨,٨	١٠١,٥	١٠١,٠	٩٦,٦	٦٥,١
السويس	١٠١,٥	١٠٣,٤	١٠٨,٨	٩٣,٣	٦٣,٤
المحافظات الحضرية	١٠٨,٣	١٠٠,١	١٠٠,٥	٩٠,٣	٥٦,٦
دمياط	١٠٦,٩	٩٦,٩	١٠٢,٧	٩٥,٣	٥٦,٥
الدقهلية	١٠١,١	٩٩,١	٩٠,٤	٩٦,٨	٥٩,٧
الشرقية	١٠٠,٠	٩٩,٦	٩٠,٦	٩٨,٧	٥٦,٣
القليوبية	٩٩,٥	٩٨,٣	٨٤,٧	٩٥,٤	٤٦,٥
كفر الشيخ	٩٨,٣	٩٨,٢	٩٣,٥	٩٦,٩	٥٨,٠
الغربية	١٠٣,٧	٩٩,٠	٩٥,٥	٩٥,٨	٥٩,٦
المنوفية	١٠٣,٠	١٠١,١	٩٤,١	٩٦,٣	٥٤,٠
البحيرة	١٠١,٠	٩٧,٧	٨٨,٣	٩٢,٦	٤٥,٩
الإسماعيلية	١٠٨,٣	٩٦,٧	٩٧,٣	٩٩,٨	٥٦,٤
الوجه البحرى	١٠١,٤	٩٨,٨	٩٢,١	٩٦,٣	٥٤,٣
الجيزة	١٠٣,٨	٩٧,٠	٨٨,٧	٨٦,٦	٤٦,٠
بنى سويف	٨٤,٥	٩٧,٥	٧١,٤	٩٦,٠	٤٤,٩٦
الفيوم	٨٧,٤	٩٨,٩	٧٠,٥	١٠٢,٤	٤٣,١
المنيا	٨٦,٨	٩٦,٨	٧٧,٢	٩٥,٩	٤٤,٥
أسيوط	٩٠,٥	٩٧,٧	٧٩,١	٩٢,٧	٤٢,٣
سوهاج	٩٢,٦	٩٧,٥	٨٥,٤	٨٨,٢	٤٢,١
قنا	٩٦,٠	١٠١,٢	٩٦,٤	٩٤,٣	٥٥,٥
أسوان	١٠٠,٩	٩٨,٦	١٠٧,٦	٩٠,٧	٥٩,٦
الوجه القبلى	٩٣,٢	٩٨,٠	٨٣,٧	٩٢,٣	٤٦,٢
البحر الأحمر	١٠٨,٩	١١١,٥	١٠٥,١	١٠٣,٥	٦٣,٧
الوادى الجديد	١٠٣,٨	١٠٦,٠	١٠٢,٩	٩٧,١	٧١,٨
مرسى مطروح	٩٨,٢	٩٣,٢	٨٥,٦	٨٤,٩	٣٣,٦
شمال سيناء	٩٦,٠	٩٨,٨	٨٩,٤	٩٧,٦	٥٣,٢

المحافظة	نسبة القيد الإجمالية لطلاب التعليم العام				
	نسبة القيد الإجمالية بالابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	الانتقال للإعدادى ممن أتموا الابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالإعدادى ٩٩/ ٢٠٠٠	الانتقال للثانوى ممن أتموا الإعدادى ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالثانوية % ٩ / ٢٠٠٠
جنوب سيناء	**٩٤,٢**	**٩٦,٨**	**٩٠,٢**	**٨٣,١**	**٤٢,٣**
محافظات الحدود	**١٠٠,١**	**١٠٠,٧**	**٩٣,٨**	**٩٥,٢**	**٥٢,٦**
مصر	**٩٩,٢**	**٩٨,٨**	**٩٠,٣**	**٩٣,٨**	**٥١,٧**

تشير بيانات الجدول السابق أن نسبة القيد الإجمالى بالابتدائى مرتفعة بشكل واضح وذلك لوجود نسبة غير قليلة من الأطفال فى هذه المرحلة ممن تزيد أعمارهم عن ١١ سنة سواء نتيجة لإعادة بعض الصفوف وبخاصة فى الصفوف العليا أو بسبب الالتحاق المتأخر فى المدرسة من البداية.

وتشير بيانات جدول (٥) إلى أن نسبة التسرب فى محافظات الوجه القبلى أعلى منه فى محافظات الوجه البحرى، حيث بلغ نسبة من انتقلوا إلى الإعدادى ٩٨,٨% وقيد منهم بالإعدادى ٩٢,١% فى محافظات الوجه البحرى عام ٢٠٠٠/٩٩ بينما بلغ فى محافظات الوجه القبلى ٩٨% ممن انتقلوا للإعدادى وقيد منهم بالإعدادى ٨٣,٧% فى نفس العام.

ويدل جدول (٦) أيضا أن محافظة الفيوم فيها نسبة تسرب عالية حيث بلغ نسبة الأطفال الذين انتقلوا للإعدادى ١٠٢,٤% وقيد منهم بالإعدادى ٧٠,٥% تليها محافظة بنى سويف حيث بلغ نسبة من انتقلوا للإعدادى ٩٧,٥ وقيد منهم بالإعدادى ٧١,٤%. ويعزى السبب إلى أن المناطق الفقيرة تفضل مشاركة أطفالها فى العمل لمعاونتها، أو زيادة نفقات العملية التعليمية بما لا تستطيع بعض الأسر تحمله.

وقد أوضحت ذلك دراسة أجريت فى الأعوام ١٩٧٢/٧١ – و ٧٦ / ١٩٧٧ أن الوضع الطبقى ذو ارتباط بتسرب التلاميذ، فلا يوجد بين المتسربين حالة واحدة لذوى الدخول المرتفعة وأن أعلى نسب للتسرب من المدارس الابتدائية بين الأسر الريفية، إذ تصل إلى ٤٥,٦% تليها النسبة بين أبناء العمال ٣٢,٦% ثم أبناء الموظفين ٦,٧% فأبناء التجار ٣,٤%. وهى نسب تعبر عن شعور بعض الأسر بعدم جدوى التعليم، مما يعتبر مؤشراً لغياب تكافؤ الفرص بين المحافظات، ولا شك أن هذه الأرقام تعتبر مؤشراً هاماً على إخفاق التعليم فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وتعكس هذه الأرقام أن هناك نسبة من طلاب بعض المحافظات مثل محافظة الفيوم وبنى سويف المفروض قبولهم فى مرحلة التعليم الأساسى والاستمرار فيه تبقى خارج نظام التعليم لأسباب وشروط التعليم التى تفرز الناس اجتماعياً.

ومن التفسيرات الواضحة للتباين بين المحافظات فى نسب التسرب والرسوب هو وجود اختلافات جوهرية بينهم فى معدلات القراءة والكتابة، حيث بلغ هذا المعدل ٧٧,٩% فى المحافظات الحضرية عام ٢٠٠٠، بينما انخفض فى محافظات الصعيد باستثناء محافظة الجيزة حيث بلغ ٥٥,١% وأدى ذلك إلى انخفاض فى

مستوى التحصيل التعليمى حيث بلغ فى الوجه البحرى ٠,٩٦والوجه القبلة ٠,٧٢ لعام ١٩٩٤، وارتفاع نسبة الأمية فى هذه المحافظات ، ويعزى السبب لعدم تعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية طوال السنين الماضية، مما أدى إلى تسرب ورسوب الطلاب من التعليم فى المرحلة الابتدائية طوال السنين الماضية، مما أدى إلى تسرب ورسوب الطلاب من التعليم عاماً بعد عام وإضافتهم إلى رصيد الأمية. وأيا كان الأمر، فإن مصر لا تزال فى حاجة إلى جهد مكثف لرفع مستوى التحصيل التعليمى على نطاق الوطن كله فطبقاً لدليل التعليم عام ٢٠٠٠ احتلت مصر المرتبة (١١٩) بين (١٧٤) دولة التى شملها تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٠م والصادر عن البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة.

ويلاحظ أن قيمة دليل التعليم فى مجموعة محافظات الوجه البحرى بلغت ٠,٦١٤ وبلغت ٠,٥٣١ فى محافظات الوجه القبلى كما أن هناك حاجة إلى بذل جهد أكبر لتحقيق توزيع متكافئ لخدمات التعليم بين المحافظات المختلفة، فعلى سبيل المثال تبلغ أعلى قيمة دليل التعليم لمحافظة بورسعيد حوالى ٠,٧٥٨ و ٠,٧٤٩ و ٠,٧٣٩ و ٠,٧٣٤ مثلها فى محافظات السويس، الإسكندرية والقاهرة على التوالى. وتقل اختلافات دليل التعليم بين المحافظات الحضرية عنها بين محافظات الوجه البحرى وكذلك بين محافظات

الوجه القبلى. ويوضح ذلك أن المدى المطلق (أى الفرق بين أعلى قيمة أو أقل قيمة) لدليل التعليم داخل كل من هذه المجموعات الثلاث يبلغ ٠,٠٢٤ ، ٠,١٢٦ ، ٠,٢٥٧ على التوالى. وهذا معناه عجز نسبة ليست بالقليلة من أفراد الشعب عن ملاحقة التغيرات السريعة فى المجتمع، وهذا فى حد ذاته انتفاء لتكافؤ الفرص فى مجتمع واحد يتعلم أفراده تعليماً عادياً، ويتعلم البعض الآخر تعليماً متميزاً، وتبقى الغالبية محرومة من حق إنسانى كفلته المواثيق والدساتير العالمية والمحلية.

معدلات النجاح: تمثل معدلات النجاح فى الامتحانات، أهمية كبرى فى تحديد نسبة التلاميذ الذين كافحوا من أجل مواصلة تعليمهم وإتمامه بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسى، وبعد ذلك إما أن يتركوا التعليم عند نهاية هذه المرحلة ويخرجون إلى العمل فى الحياة، وإما أن يبقوا ويواصلوا التعليم فى المرحلة التعليمية التالية.

ج) التكافؤ فى التحرك الصعودى فى النظام التعليمى:

يعمل النظام التعليمى كآلية للاختيار الاجتماعى، حيث لا يتمكن الأطفال القادمون من خلفية فقيرة من التقدم نحو المراحل الأعلى أو إلى التعليم الثانوى العام الذى ينظر إليه عادة على أنه يؤدى طبيعياً إلى الجامعات، ويكون إتمام التعليم الأساسى حاسماً

بالنسبة لكثير من الأطفال، فهم إما ينتقلون إلى مدارس الثانوى العام، أو يخرجون من النظام التعليمى، أو يلتحقون بالتعليم الثانوى الفنى الذى لا يتيح آفاقاً واسعة للعمل، ويؤيد هذا الوضع البيانات الواردة فى الجدول التالى:

جدول رقم (٦)
معدلات الاستمرار فى التعليم قبل الجامعى عام ٩٧ / ١٩٩٨

المرحلة	عدد التلاميذ	% التعليم الأساسى = ١٠٠
ابتدائى	٧٤٩٩٧٣٩	١٠٠
إعدادى	٣٩٢٧٤٤٥	٥٢,٣
الثانوى العام	٩٠٩١٩٩	١٢,١
الثانوى الفنى	١٨٠٨٠٠٨	٢٤,١

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه برغم من أن عدداً أكبر من التلاميذ اتجهوا إلى الثانوى العام والثانوى الفنى فى عام ٩٧ / ١٩٩٨ فإن مجموعهم لا يزيد قليلاً عن ثلث من التحقوا بالتعليم الابتدائى ومما يدعو إلى مزيد من الإزعاج أن غالبية من اتجهوا إلى التعليم الثانوى (الثلثين) وجدوا أنفسهم فى المدارس الفنية بدون احتمال كبير للعثور على وظائف عند التخرج أو لمواصلة التعليم العالى. فالمهارات التى يجيدها الخريجون هى حاصل

لمجموع إسهامات بيئة المدرسة والمنزل معاً وإذا قامت المدرسة بنفس الجهد الموحد لكل الطلاب، فإن مهارات الخريجين سوف تبقى غير متكافئة، حيث تعكس الفروق بين البيئات الاقتصادية والاجتماعية التى تربى فيها الأطفال.

ومن هنا يتضح أن التعليم، بدلاً من أن يتجه إلى إحداث التوازن فى المجتمع برفع مستوى الطبقات المحرومة وإنقاذها من الأمية وتهيئة فرص العمل، إذ به يقوم بالمحافظة على الوضع الطبقى والهيكل الاجتماعى الذى تفيد منه الطبقات المتسيدة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً. فماذا عن موقع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية؟

ثانيا: تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية:

أكدت المؤتمرات والمنظمات والهيئات الدولية مثل : مؤتمر التعليم للجميع بجومتين ١٩٩٠م والمؤتمر الخامس لتعليم الكبار فى هامبورج (١٩٩٧م) والمؤتمر الدولى فى كوبنهاجن (١٩٩٨م) ، كما أكدت - أيضا - المؤتمرات الإقليمية مثل : مؤتمر الإسكندرية السادس لتعليم الكبار وتحديات العصر (١٩٩٦م) والمؤتمر العربى الاقليمى حول التعليم للجميع بالقاهرة (٢٠٠٠م) والمؤتمر القومى لتطوير التعليم العالى بالقاهرة (٢٠٠٠م) كل هذه المؤتمرات

أكدت على الدور التنموى للتربية ، فأصبح هناك اتفاق تام حول ضرورة أن يكون التعليم حقا لكل فرد ، لا يصدهم عنه عجز مالى أو اجتماعى ، باعتباره من المكونات الجوهرية للتنمية البشرية.

ونظراً لأن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يتطلب أن يستفيد كل متعلم استفادة حقيقية من برامج التعليم التى تقدمها المدرسة، وتقديم كافة الخدمات التعليمية، حتى يتمكن الطالب من تحقيق قدراته الذاتية، وتنمية الشخصية ورعايتها ومن ثم التخرج بنجاح "، حيث يركز هذا المفهوم على ضرورة الاهتمام بجودة التعليم، وتقديم برامج تعليمية حافزة وثرية، تتناسب مع قدرات التلاميذ ومواهبهم، واحتياجاتهم المتنوعة وذلك من أجل تحقيق أقصى درجات التنافس والتميز وهو الشق الثانى من تكافؤ الفرص التعليمية.

فإن ذلك يقتضى تفسير مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية فى ضوء حاجات البشر وظروفهم لكونهم إنسانيين حيث يرى سعيد إسماعيل أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لن يتحقق إلا " بتوفير فرص متكافئة ومستمرة لتعليم مجموع السكان، بأشكال مدرسية وغير مدرسية، وفى صيغ نظامية أو غير نظامية، ترتكز على قاعدة من التعليم الأساسية يتواءم مع البيئة الثقافية، والاقتصادية،

والاجتماعية، ويصبوا إلى تحقيق الأهداف العامة التى ترنوا إليها الأمة، ويفى باحتياجات جميع أفرادها من غير تمييز.

وهنا يأخذ مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية شكلاً أشمل من مجرد توفير التعليم النظامى للجميع، فيؤكد هنا على التعليم المستمر، بجميع صيغة وأشكاله، ضماناً لتحقيق العدالة فى توزيع الفرص التعليمية، كذلك لم يغفل المفهوم الفئات المحرومة، والمهمشة، والتى لم تنل فرصتها من التعليم كشرط لازم لتحقيق التنمية بمختلف مجالاتها.

فبينما يواجه تفعيل الدور التنموى للتربية فى كافة المجتمعات النامية ـ قبل المتقدمة منها ـ بعشر ثورات يمكن أن تطبع التحول من العصر الصناعى الحديث إلى عصر جديد ـ عصر ما بعد الحداثة ـ سعت الحكومات والهيئات الدولية ، لا سيما فى السنوات الأخيرة إلى مواجهة تلك الثورات من خلال تركيز جهودها على زيادة فرص التعليم، وفى هذا السياق كان الأمر يتعلق ـ بالنسبة للمجتمعات النامية ـ ببلوغ هدف التعليم للجميع الذى حددته اليونسكو عام ١٩٩٩م. ولكن إلى أى مدى يسهم التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية فى تحقيق هذا الهدف وبالتالى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟ أو يمكن تحديد أبرز معالم واقع تكافؤ

الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية وذلك من خلال وثائق تطوير التعليم فى مصر على النحو التالى :

أ) <u>معالم واقع تكافؤ الفرص في التعليم النظامي بجمهورية مصر العربية؟</u>

أكدت وثائق تطوير التعليم فى مصر بدءا من وثيقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر ـ سياسته وخططه وبرامج تحقيقه (١٩٧٩م)، ومرورا بوثيقة السياسة التعليمية فى مصر (١٩٨٥م) ووثيقة استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (١٩٨٧م)، فوثيقة تطوير التعليم فى مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (١٩٨٩م) وحتى وثيقة استراتيجية تطوير التعليم (يوليو ١٩٩٢م) والتى جاءت تحت عنوان مبارك والتعليم ٠ أكدت جميعا ـ على الترتيب ـ على وجوب :

- ❀**الارتفاع التدريجى بقدرة النظام التعليمى على الاستيعاب دعما لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.**
- ❀ **زيادة فاعلية ديمقراطية التعليم بتحقيق الاستيعاب الكامل والقضاء على التسرب.**
- ❀**عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كحق دستورى.**
- ❀**التمسك بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية والعمل على تحقيقه فى أنقى وأرقى صوره.**
- ❀**التركيز على تكافؤ الفرص التعليمية كمبدأ من مبادىء السياسة التعليمية الجديدة.**

وبنظرة أولية. لما أكدت عليه الاستراتيجيات الخمس السابقة ـ والتى صيغت لتطوير التعليم المصرى على مدى قرابة أربعة عشر عاما متتالية ـ يمكن الوقوف على أبرز ما انتاب تلك الاستراتيجيات من معالم قصور أهمها :

- ❀أن معظم برامج وثائق تطوير وتحديث التعليم فى مصر لم تنفذ ولم تجد تطبيقا لها فى الواقع العملى.
- ❀أن وثيقة تطوير السياسة التعليمية فى مصر (١٩٨٥م) مع تضمينها لبرامج تنفيذية لتحقيق أهدافها ، لم يمض عليها أكثر من شهرين حتى استقالت الوزارة ، وشكلت وزارة جديدة فى سبتمبر ١٩٨٥م وتم تغيير وزير التعليم ، فصاحب ذلك تعطيل العمل بهذه الوثيقة.
- ❀ما عبرت به استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (١٩٨٧م) عما يعانى منه النظام التعليمى من غياب فلسفة واضحة وإطار قومى ، بجانب القصور فى الوفاء بالحقوق الدستورية ومنها حق تكافؤ الفرص التعليمية.
- ❀التساؤل الذى قدمته وثيقة تطوير التعليم فى مصر (١٩٨٩م) .
- ❀والذى مفاده : كيف سيتم تحقيق ديمقراطية التعليم فى ظل غياب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- ❀ما قررته استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (١٩٩٢م) من التأكيد على أنه طالما أن التعليم أصبح من وجهة النظر السياسية قضية أمن قومى فلابد من ترجمة ذلك فى الواقع، وذلك : بوضع التعليم ضمن أولويات الأمن القومى والاهتمام بالتربية الخاصة بالمعوقين والحد من مشكلة الأمية كسبيل لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وبينما أظهرت النظرة الأولية ما انتاب استراتيجيات تطوير التعليم فى مصر من معالم قصور أظهرت النظرة التحليلية لواقع

التعليم النظامى أن : هذا النمط التعليمى بهيئته ومحتواه وطرائقه الحالية يعمل وفق قواعد جامدة لا تتفق ومتطلبات المجتمع، وكان محصلة هذا كله كما من المشكلات ارتبطت ارتباطا وثيقا بعدم قدرته على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ومن هذه المشكلات :

١) تحيز التعليم النظامى ضد المعوقين. أصبحت قضية المعوقين قضية حقـــوق نصـــت عليها الأديان السماوية وأقرتها المنظمات الدولية وشملتها دساتير الدول لكونها تخص شريحة من المجتمع تقدرها المنظمات الدولية المتخصصة بـــ ١٠% من السكان. وتعد هذه النسبة ــ جد ــ خطيرة خاصة إذا أدركنا أن عدد سكان مصر عام ٢٠٠١م يقترب من ٦٨ مليون نسمة ومع ذلك فالمتتبع للسياسة التعليميـــة الخاصة بالمعوقين فى جمهورية مصر العربية يلاحظ الكثير من معالم القصـــور التى تنتاب الواقع التنفيذى لإجراءات هذه السياسة أهمها .

❀أن التربية الخاصة فى مصر قاصرة على كل من : فئات الصم فى مدارس الأمل ، المكفوفين فى مدارس النور ، والمتخلفين عقليا فى مدارس التربية الفكرية ، وهذه المدارس الخاصة موزعة على ٢٦ محافظة فقط من محافظات مصر ، كما أن تلك المدارس متمركزة فى عواصم المحافظات ، مما يضـــطر الطفـــل المعوق إلى الانتقال من القرى إلى عواصم المحافظات حتى يجد المدرسة التى تتناسب مع طبيعة إعاقته وهذا الوضع يمثل صورة من صور عـــدم التكـــافؤ للفرص التعليمية للأطفال المعوقين فى البيئات المختلفة.

❀عجز السياسة التعليمية عن تحقيق الاستيعاب الكامل للمعوقين ، فنسبة استيعاب مدارس التربية الخاصة لإجمالى فئاتهم لا يتعدى ٠,٥% مـــن العـــدد الكلـــى لهؤلاء المعوقين.

❀المناهج الدراسية غير مناسبة وطبيعة الإعاقة بجانب قصور الوسائل والمعينات التعليمية بمدارس وفصول التربية الخاصة رغم أهميتها القصوى لتعليم المعوقين.

❀القصور الواضح فى نظام إعداد معلم الفئات الخاصة ، مع عدم قدرة العاملين بالمدارس الخاصة ــ معلمين ومعاونين ومستخدمين ــ على تسيير العملية بتلك المدارس بنجاح.

❀عجز الرعاية النفسية عن توفير الخدمات النفسية بالمدارس الخاصة بالمعوقين ، إذ تبلغ نسبة الاختصاصيين النفسيين إلى عدد التلاميذ المعوقين ١ : ٧٦ (١٩٩٧م)، وهذه النسبة تعد ضئيلة للغاية بالنسبة للدور الكبير والفعال الذى يقوم به الإختصاصى النفسى مع الطفل المعوق.

❀يشير المدى الزمنى للسلم التعليمى لمدارس المعوقين إلى عدم إتاحة الفرص المتكافئة فى التعليم تبعا لقدراتهم وامكاناتهم ، ففى الوقت الذى يوفر للمعوق بصريا الفرص التعليمية التى تمكنه من مواصلة تعليمه العام والعالى لا يوجد للمعوق سمعيا سوى تعليم ابتدائى مدته ٨ سنوات ثم تعليم إعدادى مهنى لمدة ثلاث سنوات فتعليما فنيا ثانويا لمدة ثلاث سنوات ، أما المعوق عقليا فلا يتاح له سوى تعليما ابتدائيا لمدة ٦ سنوات بعد فترة تهيئة لمدة عامين ثم تعليما إعداديا مهنيا لمدة ثلاث سنوات فحسب ، أما الأطفال متعددوا الإعاقة فلم تتضمن اللائحة التنظيمية مدارسا أو سلما تعليميا لقبولهم وتعليمهم ٠

❀ما تزال حلقة التشغيل والإدماج الاجتماعى من أضعف الحلقات فى سلسلة الاحتياجات الأساسية للمعوقين ، ورغم التشريعات القائمة والتى تنص على تشغيل نسبة ٥% من المعوقين فى الأجهزة الحكومية والمؤسسات الأهلية، إلا أن تفعيل تلك التشريعات والتقبل الاجتماعى لتشغيل المعوقين لدى هذه المؤسسات مازال شعار كثير من التساؤلات حول الفاعلية والجدوى الاقتصادية لتشغيلهم.

٢) تحيز التعليم النظامى لجانب الذكور مقارنة بالإناث. يظل مبــدأ الحقــوق المتســاوية للالتحاق بالتعليم لكل من البنين والبنات هدفا بعيد المنـــال، فكافــة المؤشــرات العالمية توضح تفاوتا مستمرا ٠ ففى عام ١٩٩٠م بلغت نسبة الإناث ٧٠% من عدد الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسى والثانوى (١٩٩٢م)، وبالنسبة للأمية فإن الوضــع أكثــر ســوءا فمن بين ٩٦٠ مليون أمــى، هنـــاك ٧٠٠ مليون فتاة (١٩٩١م).

وعلى الرغم من تأكيد جميع القرارات والمواثيق الدولية - كوثيقة اليونسكو من أجل المؤتمر العالمى الرابع للمرأة ببكين عام ١٩٩٥م وتقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين عام ١٩٩٦م على "حتمية القضاء على جميع أشكال التحيز ضد المرأة " على اعتبار أن عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين يمثل تحديا لمفهومى العدالة والتنمية ، فإن كثيرا من معالم القصور تنتاب الواقع الفعلى لتعليم المرأة فى المجتمع المصرى. أهمها :

❀تشير الإحصاءات إلى انخفاض فى معدل الفتيات فــى جميــع مراحــل التعلــيم النظامى عن نظرائهن من الذكور ، فهناك فجوة بين استيعاب البنين والبنـــات فى المرحلة الابتدائية بلغت ــ على الترتيب ــ ٧٣ر٧٧% ، ٧٥ر٧٣% فــى العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧م ، كما بلغت نسبة أعداد الطلاب ــ بنين ، بنات ــ فى المرحلة الابتدائية فى ذات العــام الدراســى ٤ر٥٤% ، ٦ر٤٥% علــى الترتيب ، وفى المرحلة الإعدادية ٥٣ر٥٣% للبنين ، ٧ر٤٦% للبنات.

❀صاحب هذا التفاوت البين فى نسب الاستيعاب وأعــداد الطــلاب بــين الــذكور والإناث ارتفاع نسبة أمية الإناث إلى ضعف النسبة العامة للــذكور ، فبينمـــا

تبلغ نسبة الأمية بين الإناث ٧ر٤٤% تصل هذه النسبة بين الذكور إلى ٥ر٢٢%.

❀نتج عن هذا التفاوت فى نسب الاستيعاب بين الذكور والإناث ، ارتفاع نسبة الذكور الحاصلين على الشهادة الابتدائية وكذا الحاصلين على مؤهل متوسط وفوق المتوسط عن الإناث الحاصلين على الشهادة الإبتدائية ١٦ر١٠% : ٣٤ر٨% وكذا الإناث الحاصلين على مؤهل متوسط وفوق المتوسط حيث تبلغ هذه النسبة على الترتيب ٧٥ر٣٠%، ٩٢ر٢٢%.

❀ترتب على هذا التفاوت فى نسب الاستيعاب بين الذكور والإناث وأعدادهم ـــ أيضا ـــ ارتفاع نسبة الحاصلين على مؤهل جامعى عن الإناث ، حيث بلغت هذه النسبة ـــ على الترتيب ـــ ٤٥ر٧% ، ٨٩ر٣%.

٣) تحيز التعليم النظامى ضد الفقراء والمحرومين والمهمشين. يعتبر الفقر الذى يعانى منه بعض أطفال المجتمع المصرى من المعوقات الأساسية فى التحاقهم بالتعليم ، فتكاليف التعليم بالنسبة للعديد من الأسر ـــ مثل المصروفات المدرسية ـــ الزى الرسمى المدرسى ـــ والأدوات المدرسية والكتب والانتقالات والدروس الخصوصية ـــ تتجاوز ببساطة إمكاناتهم ، وحتى عندما يتم توفير التعليم بالمجان وبشكل كامل فإن الخسارة المحتملة لما يمكن أن يكسبه الطفل من دخل بسبب تواجده فى المدرسة ـــ تكلفة الفرصة البديلة ـــ يجعل من التحاقه بها أمرا غير اقتصادى بالنسبة له ولأسرته وبخاصة من سكان الريف والبادية والمناطق العشوائية ـــ المحرومين والمهمشين ـــ ويمكن إبراز أهم معالم القصور التى تنتاب واقع تعليم الفقراء والمهمشين من أبناء المجتمع المصرى والتى تحد بدورها من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الأغنياء والفقراء من أبناء هذا المجتمع فى :

❀يشير تقرير التنمية البشرية إلى أن التعليم الأساسى فى مصر فى تدهور مستمر ، كما أن الأمية ترتفع بين الفئات الضعيفة اجتماعيا كالنساء والفقراء

والمحرومين ويضيف التقرير أن ثمة دلائل تؤكد على أن عوائد التعليم في مصر سلبية بصفة عامة، وبصفة خاصة بين الفقراء، حيث أن فرص وصولهم إلى التعليم متدنية منذ البداية.

❀تظهر الدراسات التطبيقية (٥٣ ، ٧٢) أن الفقر يؤثر تأثيرا بالغا على تكافؤ الفرص التعليمية وأن الأغنياء يحصلون على الفرص التعليمية الأفضل سواء من حيث المراحل التعليمية التى يمكن أن يصلوا إليها أو نوعية التعليم التى يحصلوا عليه ، كما أن التفاوت فى الفرص التعليمية ليس من اختيار الفقراء ولكنه هو اختيار للأغنياء فحسب.

❀أن كيف الفرص التعليمية التى يحصل عليها أبناء الأغنياء ـــ بالتحاقهم بالمدارس الخاصة بالمصروفات ومدارس اللغات ــ متفوق على الفرص التعليمية التى يحصل عليها أبناء الفقراء والذين ــ فى الغالب ـــ يلتحقون بالمدارس المجانية الحكومية ذات الإمكانيات البشرية والمادية المحدودة إذا ما قورنت بإمكانات مدارس اللغات والمدارس الخاصة.

❀يوجد العديد من المناطق الريفية والساحلية والنائية ذات التجمعات الصغيرة من السكان لا يوجد بها مدارس ابتدائية وإعدادية أو غيرها، مما يحول دون التحاق الأطفال بتلك المناطق بأى نوع من التعليم ، وإذا أرادوا التعليم فعليهم أن يسيروا المسافات بعيدة ، ويعد هذا بدوره عائقا دون الالتحاق بالتعليم، وعلى الأخص الأبناء الفقراء والبنات منهم بصفة خاصة.

❀أكدت الإحصاءات أن الفرص التعليمية غير متكافئة بين الريف والحضر، حيث يتجه معظمها نحو الحضر. وقد أدى هذا وترتب عليه :

✪ ارتفاع نسبة الأمية فى الإناث فى ريف المحافظات ، حيث بلغت فى ريف الوجه القبلى (٧٩%) ، وفى ريف الوجه البحرى (٦٩%) بينما بلغت هذه النسبة فى حضر بعض المحافظات (٣١%).

✪ نسبة الحاصلين على الشهادة الابتدائية بين الريف والحضر ٦٨ر١٧% ، ٦١ر١٩% ونسبة الحاصلين على المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة

٦٢ر٢٤% فى الريف ، ٥ر٦٧% فى الحضر بينما نسبة الحاصلين على مؤهل جامعى ٤٨ر٤% ، ٧٨ر١٩% على الترتيب.

٤) ضعف الطاقة الاستيعابية للتعليم النظامى. حيث تواجه أنظمة التعليم الرسمى فى مصر تحديات وصعوبات متنامية ، مبعثها عدم قدرة هذا النظام على الاستجابة للطلب الاجتماعى المتزايد على هذا النوع من التعليم وحيال ذلك تشير الاحصاءات الرسمية إلى :

❀أن حوالى ٢٥% من الأطفال الملزمين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائى بعد، حيث بلغت نسبة الإستيعاب فى المرحلة الابتدائية فى العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧م حوالى ٨ر٧٥% ، ومن الطبيعى أن يمثل هؤلاء – غير المستوعبين – أحد الروافد الرئيسة للأمية فى مصر.

❀تبلغ نسبة الاستيعاب فى التعليم الجامعى والعالى فى العام الجامعى ١٩٩٨/٩٧م ٣ر٢٤% من شريحة السكان التى تتراوح أعمارهم بين ١٨ — ٢٣ عاما. وهذه النسبة تقل عن النسب المناظرة لها فى الدول المتقدمة والتى تصل إلى ٦٠%.

❀ضعف القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم الجامعى والعالى وقصورها دون توفير جامعة واحدة لكل ٣ مليون مواطن – وإن كان معلوما أن المتوسط العالمى حاليا هو جامعة لكل ٢ مليون مواطن شريطة ألا يزيد عدد طلابها عن ٥٠ ألف طالب – بالرغم من الزيادة الظاهرية فى ميزانية التعليم الجامعى إلا أن هذه الزيادة لم تكن للإرتقاء بجودة التعليم الجامعى وإنما تم استيعاب تلك الزيادة للإنفاق على الأجور والمرتبات وارتفاع الأسعار وبالتالى تكلفة إنشاء الوحدات.

٥) ضعف جودة التعليم النظامى : يقرر واقع التعليم النظامى بأن العلاقة بين الخطاب التربوى الرسمى وترجمته إلى واقع ما زالت – فى أغلب الأحيان — علاقة شكلية ، فكثير من استراتيجيات تطوير التعليم وتوصيات المؤتمرات واللجان –

وهى توصيات معادة ومكررة ــ لا توضح الأسباب والعوامل التى أدت إلى تراكم استمرار الخلل فى التعليم، كما أن التعليم يعانى منذ أكثر من مائة عام من مشكلات خطيرة كمشكلة الدروس الخصوصية وقصور الطاقة الاستيعابية وعدم كفاية مؤسسات التعليم النظامى كميا وكيفيا بجانب التسرب من المدارس وما صاحبه من تزايد أعداد الأميين. ومع معاناة التعليم من هذه المشكلات منذ ما يزيد عن مائة عام إلا أنها تراكمت بلا حلول مناسبة حتى صارت عبئا ثقيلا على كيان التعليم فأضعفت جودته مما حال دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ومما يؤكد ذلك :

❀تقليدية النظام التعليمى وعدم مواكبته لمتغيرات العصر، مما زاد من عزلة المدرسة عن المجتمع وانفصالها عن دنيا العمل، بجانب إخفاقه فى إكساب التلاميذ للقدرة على التعليم الذاتى والتعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

❀عدم استقرار السياسة التعليمية وافتقارها إلى فلسفة واضحة المعالم وما صاحب ذلك من تدهور لمكونات العملية التعليمية من : إعداد معاصر للمعلم، وإدارة رشيدة وعجز فى الموارد المالية والأبنية المدرسية ، بجانب غياب البعد المستقبلى لمناهجنا التعليمية.

❀تدنى كفاءة وفعالية التعليم الجامعى والعالى وعدم ملاءمة مخرجاته لمتطلبات سوق العمل وبالتالى عدم استيعاب سوق العمل لتلك المخرجات.

❀زيادة الكثافة الطلابية بالجامعات عن المعدلات المناسبة للتحصيل الأمثل فى ضوء إمكانات الجامعات وكلياتها المختلفة من قاعات ومعامل ومدرجات ومعينات ومكتبات وأعضاء هيئة التدريس.

ب) تعقيب تحليلى ناقد:

باستقراء المعالم الرئيسة لواقع تكافؤ الفرص التعليمية على صعيد جمهورية مصر العربية؛ يتضح جلياً أن التربية – بشكلها التقليدى – غير قادرة على توفير " التعليم للجميع " ولعل ما يدعم ذلك ويؤكده المؤشرات الكمية والكيفية" التالية:

١- أن سكان المناطق العشوائية يعانون من مشكلات تعليمية كثيرة من أهمها : انخفاض المستوى التعليمى وانخفاض نسبة من يستطيعون الوصول إلى التعليم العالى، حيث أظهرت الدراسة أن نسبة الأميين ٢٢% ومن يقرأ ويكتب ٥ر٩% والملتحقين بالتعليم الإعدادى ٩% ودبلوم متوسط ٣٣% وفوق المتوسط ١٥% ومؤهل عال ٥ر١١% وأوصت ذات الدراسة بضرورة العمل على حل مشكلات المناطق العشوائية دون الاعتماد الكلى على المجهودات الحكومية.

٢- أن نسبة الأمية بين الإناث أعلى من نسبتها بين الذكور ، وكذلك نسبة الذكور فى التعليم الأساسى أعلى من نسبة الإناث. وأكدت ذات الدراسة على أن الأمية ظاهرة ريفية بشكل أساسى. وهذا معلم من معالم عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

٣- أنه رغم أن القطاع الريفى هو مصدر المنتجات الزراعية والغذائية وأغلب العمالة، إلا أن كثافة الفصل الدراسى تصل إلى ٤٧ تلميذا فأكثر بجانب عدم استيعاب جميع من هم فى سن الإلزام ، ويترتب على هذا ارتفاع نسبة الأمية. هذا بالإضافة إلى حرمان بعض القرى – حتى – من المدارس الابتدائية. وانتهت الدراسة إلى التأكيد على ما يعانيه الريف المصرى من حرمان تعليمى، مما يظهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الحضر والريف حتى على نطاق المحافظة الواحدة.

٤- أن أهم المشكلات التى تحد من تحقيق تكافؤ الفرص بالريف المصرى فى : اتجاهات الآباء نحو تعليم الأبناء لجهلهم بقيمة التعليم وتمركز أولوياتهم نحو

الزراعة لتوفير ضروريات الحياة لا سيما فى ضوء صعوبة الظروف المعيشية الاقتصادية، وكبر أعداد أفراد الأسرة مما يؤدى إلى عدم إلحاق الأبناء بالتعليم أصلا أو تسربهم من المرحلة الأساسية بجانب الزواج المبكر فى المناطق النائية والريف وبخاصة عند الإناث مما يؤدى إلى ارتفاع نسبة الأمية وخاصة بين الإناث.

٥- أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بدأ يتآكل وذلك لتأثره الحاد بالطبقية فى المجتمع ، فالمدرسة لم تعد المؤسسة التربوية والتعليمية الوحيدة التى يمكن أن تقوم بالدور المنوط بها فى المجتمع فهى تقوم بغرس وبناء ثقافة الطبقات المهيمنة فى المجتمع ، وبدلا من أن تساعد على تعظيم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والحراك الاجتماعى فإنها تساهم فى إعادة الإنتاج الاجتماعى القائم على تكريس دور الطبقات الغنية وسيطرتها على المجتمع، مما يستوجب بالضرورة أن تتجه الجهود ــ لا ــ لإصلاح التعليم وحده وإنما ــ كذلك ــ للتغيير والتطوير بما يخفف ــ إلى أدنى درجة ممكنة ــ من تلك المظاهر الصارخة بالظلم الاجتماعى والتفاوت الطبقى الحاد الذى يبذر الأحقاد وينشر مظاهر التوتر والإحباط.

٦- أن أهم أسباب ارتفاع نسب الحرمان من التعليم النظامى فى المناطق العشوائية بالقاهرة والجيزة والقليوبية تمثلت فى : عدم كفاية مؤسسات التعليم النظامى كميا وكيفيا أو الحرمان التام منها ، كما أن الحالة بالمدارس المتواجدة بتلك المناطق متردية ، هذا بجانب إحجام عدد كبير من الأطفال عن الالتحاق بتلك المدارس نظرا لبعدها عن الكتلة السكانية ونقص كفاءة التدريس وسوء التغذية. وهذا كفيل بعدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بتلك المناطق.

٧- أنه رغم ضخامة الجهود التى تبذل حيال مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار إلا أن هذه الجهود ليست كافية لاستيعاب المهمشين فى المجتمع المصرى مما يؤدى إلى إهدار كبير فى التنمية البشرية ، لذا أوصت ذات الدراسة بضرورة الأخذ بالمفهوم

الوظيفى لتعليم الكبار ، وتوظيف المفهوم الشـامل للتنميـة البشـرية لمراعـاة الحاجات الأساسية لفئة المهمشين.

٨- أن البيئة الثقافية ـ ممثلة فى رأس المال الثقافى ـ وكذلك العلاقات والإتصـالات الاجتماعية ـ ممثلة فى رأس المال الاجتماعى ـ التى يمكن أن توفرها الأسـرة لأبنائها تؤثر تأثيرا بالغا على مستوى تعليم الأبناء وإنجازهم التعليمى كما أنهمـا يمثلان عنصرين غير ماديين تقدمهما الأسر الغنية لأبنائها، ولهـذا فـإن رصـيد الفقراء من هذين العنصرين يكون ضعيفا ، وبالتالى فهما يـؤثران علـى تكـافؤ الفرص التعليمية.

٩- يحدد الفقر الطبقة التى ينتمى إليها الفرد ومن ثم يؤثر علـى تحديـد المسـتوى التعليمى الذى يمكن أن يصل إليه ، فقد اتضح أن معظم الفقراء لا يصـلون إلـى مراحل التعليم العليا وربما تكتفى الأغلبية منهم بإنهاء مرحلة التعليم المتوسـط ، كما أن من يصل منهم إلى التعليم الجامعى فإنهم يلتحقون بكليات دون كليات القمة مثل الآداب والعلوم. وهذا معلم آخر من معالم عدم تحقيق الفرص التعليمية.

١٠- ترتفع نسبة الأمية بين الفقراء مما يؤدى إلى ما يسمى بالفقر التعليمى وهذا معلم من معالم عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

١١- تضمن تقريرا للجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء (٢٠٠٠م) أن تعداد الأميـين فى المدن والحضر المصرى حسب إحصاء (١٩٩٦م) بلغ ٥٫٣٠٨٫٩٥٨ بينما بلغ تعدادهم حسب ذات الإحصاء فى الريـف المصـرى ١٢٫٣٣٧٫٠٦٧. أى أن عدد الأميين (١٠ سنوات فأكثر) فى الريف أكبر من ضعف عددهم فى الحضر. وهذا يعكس فقر الخدمات التعليمية التى تقدم لأبناء الريف المصرى رغم تمثيلهم لغالبية السكان فى مصر.

١٢- تضمن تقريرا إحصائيا للبنك الدولى (٢٠٠٠م) أن نسبة الإنفاق على التعليم عام ١٩٩٥م قد بلغت ٥٫٧% من إجمالى الناتج القومى وكانـت هـذه النسـبة قـد

انخفضت إلى ٨ر٤٤% عام ١٩٩٦م ٠ وبلغت نسبة صافى الالتحاق بالمرحلة الابتدائية ــ نسبة استيعاب الملزمين ــ عام ١٩٩٦م ٩٣%.

١٣- كما أن هناك شبه اتفاق عام أبرزته : التقارير الدولية. كتقرير بول كيندى (١٩٩٣م) وتقرير جاك ديلور وآخرون (١٩٩٩م) والدراسات التى قامت بها منظمة اليونسكو (١٩٩٥م) وكذلك البنك الدولى (١٩٩٩م)، على أن هناك بعض العوامل والمسببات التى أدت إلى تردى أوضاع النظام التعليمى فى مصر ، فأصبح لا يفى إلا بقدر بسيط من الحاجات التعليمية ولا يوفر فرص التعليم بصورة متكافئة بين أفراد المجتمع. ومن أهم هذه العوامل والمسببات : ضعف الطاقة الاستيعابية وانحياز التعليم النظامى لجانب الذكور مقارنة بالإناث وتحيز التعليم ضد الفقراء والمحرومين بجانب ضعف جودة التعليم النظامى وتحيزه ضد المعوقين.

١٤- الأعداد الكبيرة للأميين على الرغم من الجهود المبذولة فى هذا المجال، فنسبة الأمية فى مصر طبقا لإحصاءات ٢٠٠١م (٩ر٣١%) وهى بين الذكور ٢١% وبين الإناث ٤ر٤٣% مما يتطلب جهودا مضاعفة لتقليل هذه النسب إلى أدنى حد ممكن.

١٥- الأعداد الكبيرة من المنحدرين حديثا من الأمية ، والذين يتسربون من التعليم النظامى أولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة التعليم بعد مرحلة التعليم الأساسى.

١٦- عجز التعليم النظامى عن استيعاب جميع الفئات العمرية لقصور فى طاقاته الاستيعابية بجانب وجود أعداد كبيرة من المتسربين.

١٧- عجز النظام التعليمى بصورته الحالية عن تحقيق التكامل بين التعليم النظامى وغير النظامى لعدم توفر المرونة فى مناهجه ولوائحه.

١٨- وجود أعداد هائلة من الشرائح السكانية المحرومة من الخدمة التعليمية ــ لعوامل اجتماعية أو اقتصادية أو جغرافية ــ وخاصة سكان المنـــاطق النائيـــة بـــالريف المصرى.

١٩- أن التعليم النظامى بصورته الراهنة لا يحقق تكافؤ الفرص التعليمية ، فهو تعليم : يعمل لصالح الأثرياء ، نمطى ، انعزالى ، تعليم قلة متحيز ضد الريـــف والمـــرأة والمعوق والفقير ، لا يراعى انعكاسات الثورة العلمية والتكنولوجية ". وتؤكد هذه الحقيقة ، ما أظهرته النظرة التحليلية لواقع التعليم النظامى من " أن هذا الـــنمط ببنيته ومحتواه ، وطرائقه الحالية يعمل وفق قواعد جامدة إلى حد بعيد ، لا تتفق ومتطلبات تنمية المجتمع وكان من محصلة هذا كله مجموعـــة مـــن المشـــكلات ارتبطت ارتباطا وثيقا بعدم قدرته على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ".

وبعد ..

وانطلاقا من الحقيقة السابقة والتى مؤداها " أن التعليم النظامى فى مصر لم ينجح بعد فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ". ودعما لديمقراطية التعليم التى تعد إحدى الأهداف الرئيسة التى يسعى النظام التعليمى إلى تحقيقها. وتفعيلا لأحد مبادىء ديمقراطية التعليم ـ ألا وهو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ـ وذلك بالابتعاد ـ ولو تدريجيا ـ عن تعليم النخبة والسعى ـ ولو تدريجيا ـ نحو تعليم الجميع. ونظرا لأن الدول تتقدم عن طريق التعليم ، حيث يتأثر التقدم المجتمعى بنوعية التعليم وجودته كما تتأثر إنتاجية الفرد بمقدار التعليم الذى حصل عليه ونوعيته.

لذا فقد أصبح المجتمع المصرى بحاجة إلى نمط تعليمى:

- ❀يحقق لكل فرد فى المجتمع مكانا سواء فى المدرسة أو فى أى نظـــام تعليمـــى موازٍ كتعليم الكبار ، لما لهذا النوع من أهمية فى إتاحة الفــرص المتكافئـــة للتعليم وبصورة حقيقية وموسعة لتنوع مجالاته وأشكاله.
- ❀يعالج ثغرات التعليم النظامى والتى تعوق القيام بمسئولياته لتوفير فرص التعليم للجميع وذلك عن طريق التعليم الموازى بأشكاله المتعددة.
- ❀ينظر إليه كنمط تعليمى غير تقليدى يقدم تعليما موازيا للتعليم الأساسى والثانوى وما بعد الثانوى وتعليم الكبار.
- ❀يتيح الفرصة أمام كل من لم يوفق فى التعليم النظامى للالتحاق بأحـــد أشـــكال التعليم الموازى لتدريبه وإعداده للالتحاق ببعض ميادين العمل.
- ❀يمنح الفرصة لكل من المتسربين من التعليم والمنقطعين عنه والذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بمؤسساته لمواصلة تعليمهم فى المراحل اللاحقة ، أملا فـــى تحسين مستوى معيشة الفرد والمجتمع.
- ❀يؤيد من توعية الأهل ــ فى المناطق النائية بالريف المصرى ــ بأهمية تعلـــيم الفتاة كأداة قوية لجذبهن إلى التعليم من خلال مراكز تعلـــيم الكبـــار أو أحـــد أشكال التعليم الموازى الأخرى.
- ❀أهمية التعليم الموازى فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذلك لما له مـــن وظائف أهمها : أنه يدعم ويتمم التعليم المدرسى ويحل محله فى أحيان كثيرة كما أنه يوفر فرصا تعليمية للذين لم يستكملوا التعليم فى مراحله الأولـــى أو الذين أخفقوا أو تسربوا منه. كما أنه يؤدى دورا هاما فـــى إتاحـــة الفـــرص الثانية للذين انخرطوا فى سوق العمل ويرغبون فى استكمال تعليمهم.

ولعل ذلك يدفعنا إلى التساءل: ما طبيعة التعليم الموازى؟ ولماذا أصبح ضرورة عصرية على صعيد جمهورية مصر العربية؟ هذا هو موضوع الفصل الثانى.

الفصل الثانى

طبيعة التعليم الموازى

مقدمة.

أولاً: التعليم الموازى : المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية - الأشكال.

أ) مفهوم التعليم الموازى.

ب) خصائص التعليم الموازى.

ج) وظائف التعليم الموازى.

د) مجالات التعليم الموازى وأشكاله.

ثانيا: التعليم الموازى لماذا ؟

أ) ظاهرة الكوكبة والعولمة *Globlization*.

ب) تسارع الثورة العلمية والتكنولوجية.

ج) اتساع المشاركة الديمقراطية وانتشارها.

د) ثورة المال والتحولات الاقتصادية.

هـ) ثورة النمو السكانى والظواهر المصاحبة لها.

وبعد ..

الفصل الثانى

طبيعة التعليم الموازى

مقدمة:

من أهم دواعى الاهتمام بالتعليم الموازى : قصور التعليم النظامى عن أداء المهام الوظيفية الموكولة إليه مع تغيير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى على نحو زاد من ضرورة اتباع أساليب تعليمية جديدة ومستحدثة وطرائق تدريبية فعالة ومؤثرة ، هذا بجانب شيوع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة وهيمنة تطبيقاته وممارساته فى المجتمع على نحو واسع تحتم الأخذ به كمبدأ للتكامل التعليمى فى إطار نظامنا التربوى الذى يواجه بتحديات خارجية وأخرى من داخله وثالثة نتاج تفاعله مع المجتمع الذى يعد ـ النظام التعليمى ـ أحد أنظمته ، ومن ثم صار ضروريا ومحتوما البحث عن صيغ تعليمية جديدة ومستحدثة لأجل تحقيق وتوفير الفرص التعليمية وتقديم خدمات تعليمية إضافية وأساسية ، وذلك لدعم جهود التعليم النظامى ومعالجة أوجه القصور وعدم تكافؤ الفرص التى تنتاب مؤسساته.

لابد من الاتفاق على أن التعليم الموازى يجب أن يكون متمما ومتكاملا مع التعليم النظامى بدوره وأهدافه وليس بديلا له ، حيث

يمتد دور التعليم الموازى ليشمل سد العجز الناجم عن فشل التعليم النظامى فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أبناء المجتمع المصرى ريفه وحضره ، فضلا عن أن فرص العمل لن تتاح اليوم وفى المستقبل إلا للعمالة الماهرة والمؤهلة فحسب ، لذلك فإن قوة العمل تحتاج إلى تدريب دائم ومستمر وتعليم عصرى قائم على معلومات معاصرة، وإعادة تدريب بعد فترات متوازنة ويتطلب ذلك ترابطا قويا بين المؤسسات التربوية ومؤسسات الإنتاج.

ونظرا للتغير السريع فى كافة مناحى الحياة وإزدياد طول عمر الإنسان ، فإن قيمة التعليم الموازى واقع لا ريب فيه وأصبح قصر التعليم على الصغار أمر غير مناسب ، مثل قصر الخدمات الصحية على فترة محدودة من العمر مثلا ، فالتربية هى الأساس الذى تنهض عليه التنمية البشرية المستدامة لذلك فإنه يتعين صياغة استراتيجيات وبرامج تربوية تنفذ فى إطار التعليم الموازى من منظور التنمية المستدامة، حيث يمكن استناد تنفيذها لمؤسسات المجتمع المحلى وقطاع الإنتاج والخدمات.

ويتطلب المستقبل ـ على ضوء مؤشرات الواقع ـ نظما تعليمية وتدريبية خارج المدرسة ـ التعليم الموازى بمختلف مجالاته وأنشطته ـ وسوف يصطبغ التعليم بصبغة لا نظامية أكثر ، كما

ستزاد إتاحته للأفراد ، ولأن الأفراد لا يظلون طوال حياتهم من المهنة التى يدءوا بها عملهم ، لذلك ظهرت الحاجة إلى المزيد من التعليم والتدريب بصفة مستمرة بحيث لا يحده حدود الزمان أو المكان لذلك انتهت الحدود الفاصلة فى التعليم من حيث الزمان والمكان وهذا ما يؤكده ويحققه التعليم الموازى بمفهومه وأهدافه وماله من مهام وظيفية.

هذا ويمكن التعرف على طبيعة التعليم الموازى، والموجهات العامة وراء كونه قد أصبح انتهاجه ضرورة عصرية محتوية. وذلك على النحو التفصيلى التالى.

<u>أولاً: التعليم الموازى: المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية – الأشكال:</u>

<u>أ) مفهوم التعليم الموازى:</u>

على الرغم من شيوع مصطلح التعليم الموازى فى السنوات العشر الأخيرة، إلا أنه لا يزال يكتنفه بعض الغموض، فالمصطلح يثير حوارات تربوية عديدة ذات علاقة قوية به، فثمة علاقة قوية بين هذا المصطلح ومصطلحات أخرى كالتعليم مدى الحياة، والتعليم النظامى ، والتعليم غير النظامى، والتعليم المفتوح والتعليم

المناوب ، والواقع أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لما يعنيه بالضبط التعليم الموازى ، ولكن يمكن تصنيف الباحثين الذين تناولوه إلى فريقين.

فبينما تنظر إليه كل من : ديانا تشسل (١٩٩٦م) وموسوعة تعليم الكبار (١٩٩٦م)، والمعهد الاسترالى للمعلومات القانونية (٢٠٠١م) ينظرون إليه على أنه " نوع من التعليم اللانظامى يركز اهتمامه بالدرجة الأولى على التنمية الشخصية والفنية والثقافية العريضة بهدف تحسين جودة الحياة ، فهو نمط تعليمى غير منهجى " ينظر إليه كل من سلامة العطار (١٩٨٩م) وشوكت محمد عقله (١٩٩٠م) ووائل القاضى (١٩٩٣م) وديرك رونترى (١٩٩٥م) وشكرى عباس وجمال نوير (١٩٩٨م) وإبراهيم محمد إبراهيم وعبدالراضى إبراهيم (٢٠٠٠م) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠م) ومراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) وعبدالله بيومى وعبدالعزيز الطويل (٢٠٠١م) ينظرون للتعليم الموازى باعتباره "تعليما غير نظامى يركز على حاجات المتعلم وأهدافه ويساعده على تحديدها ، مع الإلتزام بمساعدته على تحقيقها " . كل هذا يشكل حافزا مناسبا للتعليم كما

يساهم فى إعداد أفراد مستقلين قادرين على الاعتماد على أنفسهم ٠ وهذا ما يؤدى إلى التنمية الإنسانية الحقيقية.

ونظرا لاتساع مفهوم التعليم الموازى وتعود مجالاته أمكن تحديد التعليم الموازى باعتباره "نمطا تعليميا غير نظامى " ، وبناء عليه تم تحديد مفهوم التعليم الموازى فى الدراسة الحالية باعتباره " تعليما غير نظامى يكون متسقا مع التعليم النظامى دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له ، متفقا فى مناهجه مع التعليم النظامى ، ولكنه أكثر مرونة منه ، فلا يتقيد بقوانين ولوائح وقد يكون تعليما تكميليا لمن التحقوا بالعمل ويريدون استكمال تعليمهم ، أو تعليما إضافيا هدفه التزود بالمعلومات والمهارات الإضافية ، أو تعليما تعويضيا يوفر فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال والشباب والكبار لمواصلة تعليمهم ، وقد يمنح شهادات تكافىء ما يمنحها التعليم النظامى أو لا يمنح ".

وطبقا لهذا المفهوم فإن التعليم الموازى :

❀يلتقى مع التعليم النظامى فى كونه يخضع لإجراءات تنظيمية وإدارية معينة تستهدف تحقيق أهداف تربوية محددة مرتبطة ببرنامج تربوى ومنهج مختار ومعلم معد ، وشهادات تكافىء لما تعطى فى التعليم النظامى ولكنه يختلف عنه بكونه أكثر مرونة فى التعليم النظامى ، فلا يتقيد بشروط السن أو بتوقيت للدراسة ، مما يتيح للدارس حرية الحركة وفقا لقدراته وطاقاته.

❀تتضمن برامج التعليم الموازى فى ظل هذا المفهوم : برامج محو الأمية، ومـــا بعد محو الأمية، وبرامج التعليم المستمر مدى الحيـــاة ذات الطبيعـــة العامـــة والمهنية والتى تقدم من خلال مؤسسات تنظم بطريقة مشابهة للتعليم النظامى ، وبما يتناسب مع المستويات المتعارف عليها مثل التعليم الأساسى والتعلـــيم الثانوى والتعليم العالى. كما تشتمل ــ أيضا ــ على برامج خاصـــة بتنميـــة المجتمعات والمحليات والتدريب المهنى، والإرشاد الزراعى والثقافة العماليـــة والتثقيف العام وتربية الشباب، وتعليم المرأة ، وبرامج التدريب الموجه للكبار قبل العمل أو أثنائه.

❀يحقق هذا المفهوم العلاقة التبادلية بين مؤسسات التعليم النظـــامى ومؤسســـات التعليم الموازى، حيث يتيح للمتعلم فرصة الانتقال منه إلى التعليم النظامى إذا استطاع الحصول على شهادة إتمام إحدى المراحل التعليمية بجانب مواصـــلة التعليم فى مراحل تالية حتى يصل إلى التعليم الجامعى.

❀يؤكد هذا المفهوم على ضرورة وجود علاقة تشاركية بين مؤسســـات التعلـــيم النظامى ومؤسسات التعليم الموازى ، حيث يعد التعليم الموازى ــ فى ظل هذا المفهوم ــ نظاما علاجيا يمكنه علاج وتدعيم وتصحيح الوضع القائم للتعلـــيم النظامى ويحل محله فى بعض الأحوال وبخاصة تلك التى يفشل ـــ التعلـــيم النظامى ــ خلالها فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

ب - خصائص التعليم الموازى :

إذا كان للتربية بشكل عام دور فعال وأساسى فى تحقيق النمو الشخصى والتنمية الاجتماعية ، وهى وسيلة رئيسية تكفل التخفيف من الفقر والتغلب على التحيز وعدم تكافؤ الفرص والإقصاء

الاجتماعى وتقضى على الجهل ، وتحول دون الحرب مما يحقق السلام والازدهار ـ ويكفل تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع.

وإذا كانت التربية بشكلها التقليدى ـ التعليم النظامى ـ غير قادرة على توفير التعليم للجميع من أجل التحيز وحيث أثبتت الدراسات السابقة أن : التعليم النظامى ـ بصورته الراهنة ـ لا يحقق تكافؤ الفرص التعليمية لأنه تعليم نمطى انعزالى يعمل لصالح الأثرياء والقلة متحيز ضد الريف والمرأة والفقراء ولا يراعى تحديات العصر ومتطلباتها، فإن الأمر يظل مرهونا بابتداع صيفا تربوية جديدة : تتجاوز الأشكال التقليدية للتعليم النظامى تعليما مفتوحا، وبلا نهاية يؤدى إلى خفض الاعتماد على التعليم النظامى، تعليما يتخطى حدود الزمان والمكان ويمنح الأفراد ـ فى نفس الوقت ـ شعورا بالانتماء والقيم الذاتية ، تعليما قادرا على تلبية احتياجات الجماعات التى حرمت من الخدمات التعليمية أو التى لم تستفد من هذه الخدمات ويعزز ويشجع قيم المشاركة والتعاون والتضامن والروح الإنسانية ، تعليما يعد الأفراد للأمور الأساسية للحياة اليومية وللعلاقة الاجتماعية مع توافر اتجاهات بناءة من الأسرة والأبناء عن العمل والكفاح من أجل البقاء.

وحيث أن القرن الذى بدأناه يحمل فى طياته وضمن معطياته أدوارا حادثة وأخرى قادمة ترتبط بخصائص هذا القرن وما يكتنفه من تغيرات تقتضى من التربية الاستعداد لها ، فالتعليم الموازى - كنمط من أنماط التربية - يحمل ضمن محتواه وأساليبه وأدواته ما يمكن أن يفعل دور التربية فى مواجهة هذه التغيرات.

وقد تناول بعض الدراسات السابقة ما يتميز به التعليم الموازى من خصائص وسمات ، ومن هذه الدراسات. دراسة شوكت محمد عقلة (١٩٩٠م) ودراسة فريد أنطوان (١٩٩٤م)، ودراسة مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) ودراسة عبد الله بيومى ، وعبد العزيز الطويل (٢٠٠١م)، ودراسة المعهد الاسترالى للمعلومات القانونية (٢٠٠١م). وعلى ضوء ما أكدت عليه الدراسات السابقة مما يتسم به التعليم الموازى من خصائص أمكن تحديد الخصائص التى تميزه وهي في الواقع مصدر قوته وتتمثل فيما يلى :

❀**المرونة : فهو غير مقيد بزمان أو مكان أو مهنة أو مدة دراسة. بل له من مرونة التخطيط ما يسمح بالتشكيل والتكوين بحسب ما يقدمه من برامج وما يحدده من أهداف. ويتيح للدارس الانتقال بين العمل والتعليم فى سلسلة منظمة من البرامج التى تحقق له الحصول على تعليم أعلى بشكل غير تقليدى ووفقا لظروفه.**

❀الاستمراية : حيث يتوافر به الشروط الأساسية للتعليم المستمر ألا وهى : إتاحة الفرص المتكافئة وتوفير الدافعية والقدرة على التعليم الذاتى ، فهو يهتم بتربية الفرد الإنسانى فى كافة مراحله العمرية.

❀التوازى مع التعليم النظامى : فهو يسير جنبا إلى جنب مع التعليم النظامى ، وفى نفس الوقت لا يمثل جزءا منه أو يكون خاضعا له.

❀التكامل : فهو يكمل للتعليم النظامى ، وذلك بالتنسيق فيما بين مؤسسات التعليم النظامى والتعليم الموازى ، وذلك فى إطار فلسفة للتعليم تستمر مدى حياة الفرد.

❀التمركز حول الدارس : حيث تتوائم مواده وأنشطته وبرامجه مع ما يتفق مع ظروف الدارس وإمكاناته وحاجاته وقدراته العقلية والنفسية ويسترشد بخبراته ويعرف كيف يستثير دافعيته.

❀انتشارى النزعة : فهو مع الناس حيثما تحركوا ، بل ويسعى إليهم لو كانوا فى أماكن نائية أو دانية ، بأطراف الصحراء وفى أعماق الريف المعزول ، وفى الأحياء الشعبية ، وفى المناطق المهمشة.

❀تعليم شعبى : فهو ميسر لكل إنسان مهما كانت قدراته وأوضاعه وظروفه ، كما أنه متاح لكافة طبقات المجتمع وبخاصة الطبقات الفقيرة والتى حرمت طويلا من فحص التعليم المستمر.

❀الانفتاح : حيث يعد التعليم الموازى أكثر انفتاحا والتحاما مع البيئة ، والعمل والإنتاج ، وأكثر تفاعلا مع الاحتياجات المباشرة للمتعلمين وبيئتهم المتواجدين فيها.

❀التنوع : فهو متنوع فى أشكاله وبرامجه ومجالاته ووظائفه وأهدافه ، وأساليبه وطرائق تدريسه بالإضافة إلى تنوع الهيئات المشرفة عليه.

❀متفرد : حيث يجسد رؤية فلسفية متفردة تتضمن أطرا متعددة تشمل التعليم الأساسى والتعليم الثانوى ، والتعليم العالى وبرامج محو الأمية والتعليم من أجل إثراء الحياة.

❀**تعليم تطوعى : فهو متواجد بدافع من الفرد الراغب فى تحسين مستواه وكفاءته ، أو استكمال دراسته ، أو إثراء ثقافته.**

ج ـ وظائف التعليم الموازى :

نظرا لتحول العالم ليصير قرية كونية محورها اقتصاد السوق، فإن هذا التحول يتطلب وجود أفراد حاصلين على تعليم مرتفع الجودة، أصحاب كفايات ودافعية مرتفعة لقيادة المجتمع للحصول على مزايا تنافسية ، وبالتالى فإن كافة المؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم والتدريب ، يمكن أن تقوم بدور كبير فى تحسين المهارات المتوافرة لدى الأفراد.

ولعل هذا لن يتأتى إلا من خلال مساعدة الأفراد أنفسهم لأنفسهم وهنا تبرز أهمية التعليم الموازى ـ بكافة أشكاله ـ المعتمد على دافعية الأفراد والإرادة المجتمعية ، حيث التكيف مع التغييرات فى محتوى العمل من خلال جودة العمل العقلى الذى سيحل محل العمل البدنى، ويقوم التعليم بدوره المتصل فى التنمية وتدفق المعارف بتطوير فرص الفرد للحصول على وظائف طوال حياته ، وعلى اعتبار أن حيازة المعرفة العلمية والتعليم يعتبران المتغيرين

الرئيسيين للتنافس بين المؤسسات فى تقسيم العمل الكوكبى الذى تزداد فيه أهمية الأعمال العقلية.

وبدأت عمليات التحول التى يشهدها العالم فى ظل الكوكبية ببعض الآثار المتعلقة بالبطالة والتوظف والتعليم والتدريب ، ولقد أشارت اتجاهات الإنتاج الصناعى التى شهدتها أواخر الثمانينات والتسعينات إلى أن مشاركة القطاع الخاص فى تدريب قوى المستقبل العاملة أمر محتوم ، فالحكومات فى الدول النامية ـ ومن بينها مصر ـ عاجزة عن أن تستجيب لمتطلبات المهارة المتغيرة بشكل متلاحق ، وعن تحمل تكلفة تدريب الأفراد فى المهارات الفنية على السواء.

وإذا كان الاقتصادى شولتز " *Shults* " قد أكد على " أن الناس قسم من ثروة الأمم ، بل أكثر من ذلك فإنهم عندما يستثمرون أنفسهم فإن بمقدورهم أن يزيدوا ثروة الأمة "، وحيث تقاس هذه الثروة فى كثير من الأقطار بما يؤديه هذا الاستثمار من إنتاج ، فإن أكثر ثروة عند أى أمة (أبناؤها)، وعلى الأمة ألا تهمل تعليما ـ بالخصائص السابقة ـ وحيال ذلك فقد أشارت دراسة شكرى عباس حلمى وجمال نوير (١٩٩٨م) ودراسة مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) ودراسة المعهد الاسترالى للدراسات القانونية (٢٠٠١م

) ودراسة عبد الله بيومى، وعبد العزيز الطويل (٢٠٠١م) ودراسة *Takalaj , Tuomas, (2001)* إلى ما يمكن للتعليم الموازى أن ينهض به من مهام وظيفية حيال الفرد والمجتمع. تحديدها فى :

❀تصحيح الأوجه الرئيسية لعدم تكافؤ فرص الإلتحاق بالتعليم والتدريب المدرسى فى الصغر ، حيث تستهدف برامج التعليم الموازى وأنشطته، محو أمية الذين حرموا من التعليم وتزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية وتيسر ممارستهم أعمالا منتجة ، وتفرز إحساسهم بذواتهم وإدراكهم لمشكلات مجتمعهم مما يزيد من قوة إسهامهم فى إثراء وقوة مجتمعهم.

❀يتيح التعليم الموازى بأشكاله ومجالاته المتعددة الفرص التعليمية لأولئك الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامى فى مستواه الأول، وأولئك الذين انقطعوا عن التعليم فى مرحلة من مراحل المستوى الأول منه، وذلك بالوصول بهم إلى مستوى التعليم الوظيفى الذى يمكنهم من المشاركة فى تنمية المجتمع ، مثل برامج محو الأمية ، وتعليم الكبار، ومدرسة الفصل الواحد للفتيات ، ومدرسة المجتمع.

❀تقويم برامج الإرتقاء المهنى فى أى مستوى من مستوياته قبل وأثناء العمل مثل : الدراسات التكميلية للمعلمين بالمرحلة الإبتدائية ، ومراكز التدريب المهنى، ومراكز التكوين المهنى. خاصة وقد أصبح التعليم الموازى هدفا من أهداف خطط التنمية وتضعه بعض الأول على رأس أولوياتها.

❀يوفر التعليم الموازى الفرص أمام الراغبين فى التعليم والقادرين عليه لمواصلة تعليمهم فى مراحل تعليمية تالية. التعليم الثانوى ، التعليم العالى ــ من خلال مشاركتهم فى الحياة المنتجة فى المجتمع، مثل برامج الجامعة المفتوحة ، والدراسة بالانتساب فى الجامعات، والفصول المسائية.

❀إتاحة الخبرات التعليمية خارج المنهج المدرسى الرسمى بتفعيل دور الأنشطة التربوية اللاصفية والأنشطة التدريبية المصاحبة ، من خلال مراكز وقصور

الثقافة وبرامج الخدمة العامة التى تقدمها الجامعة وبرامج تعليم اللغات. وذلك للإرتقاء والنهوض بالأفراد المتعطلين ، بما يمكنهم من تطويع ما لديهم من معارف ومهارات وتمكينهم من الانتقال من عمل لآخر تبعا لحاجة السوق ، أو العودة إلى عمل سابق حيث أصبح من الثابت أن من ينقطع عن تجديد تعلمه ومعارفه ومهاراته لعدة سنوات سينعزل عن عالم المهنة التى يعمل بها ، وبالتالى عن سوق العمل.

د - مجالات التعليم الموازى وأشكاله :

إنطلاقا من كون التربية عملية مستمرة وموصولة طوال حياة الفرد ، وشاملة لكافة جوانب الحياة ، وإيمانا بكون التعليم الموازى قد أصبح وسيلة وغاية لتحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية والتفاعل الإيجابى مع بيئاتهم ومجتمعاتهم فى إطار المواطنة الصالحة. وتفعيلا لحقيقة تربوية قوامها " وجوب النظر للتعليم الموازى باعتباره أكثر اتساقا مع التعليم النظامى دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له .... " كما أكدت على ذلك دراسة سلامة العطار (١٩٨٩م)، ودراسة شوكت محمد عقلة (١٩٩٠م)، ودراسة وائل القاضى (١٩٩٣م). ونظرا لاتساع المفهوم الإجرائى والذى تناولته الدراسة الحالية للتعليم الموازى ، فقد تعددت مجالاته وأشكاله ، وأشارت لذلك دراسة *Kowiki. P.B. (1996)* ، ودراسة عبد الله عبد الدايم (١٩٩٨م) ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم (٢٠٠٠م) ، ودراسة

مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) ، ودراسة عبد العزيز عبد الله السنبل (٢٠٠٠م) ، ودراسة عبد الله بيومى وعبد العزيز الطويل (٢٠٠١م) ، ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠١م).

وقد أمكن - بناء على ما انتهت إليه الدراسات السابقة - تحديد أهم أشكال التعليم الموازى وأهم برامجه فى مصر من حيث الوجهة التنظيمية والتبعية إلى شكلين : أحدهما يتبع وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى ، والثانى لا يتبع وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى على النحو التالى :

١- برامج تتبع وزارة التعليم العالى مثل :

❀**نظام الانتساب ببعض الكليات النظرية مثل كلمة الآداب ، والحقوق، والتجارة.**

❀**برامج التعليم العالى المفتوح عن بعد للحصول على مؤهل عالى.**

❀**مراكز وأقسام ووحدات الخدمة العامة التابعة للجامعات.**

❀**الدراسة المسائية بمعهد التعاون التجارى ، ومعهد التعاون الزراعى، ومعهد الكفاية الإنتاجية.**

٢- برامج تتبع وزارة التربية والتعليم مثل :

المدارس ذات الفصل الواحد للفتيات :

❀**مراكز الدراسات المسائية.**

❀**برامج الدارسين فى المنازل.**

❀**مدارس المجمع.**

٣- برامج تتبع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ٠

❀**مراكز محو الأمية وتعليم الكبار.**

٤- برامج لا تتبع وزارة التربية والتعليم مثل :

- ❀**برامج الإعداد والتكوين المهنى وتتبع وزارة الشئون الاجتماعية.**
- ❀**مدارس التحرير التابعة لوزارة الدفاع.**
- ❀**برامج التدريب المهنى وتتبـــع وزارة الصـــناعة، ووزارة الكهربـــاء والطاقـــة، ووزارة الإسكان والمرافق والمجتمعات العمرانية ، ووزارة الإنتاج الحربـــى، ووزارة القوى العاملة.**
- ❀**قصور الثقافة للشباب والعمال والفلاحين ، وتتبع وزارة الثقافة ووزارة الشباب.**

ثانيا: التعليم الموازى. لماذا ؟

يقف المفهوم الإجرائى للتعليم الموازى وماله من أشكال وبرامج متعددة ؟ بناء على حقيقة مؤداها " أن هذا النمط من التعليم يحمل فى مضمونه علاجا للكثير من المشكلات التى يعانى منها التعليم النظامى ـ وبخاصة قصوره دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية " وتتأتى فرص العلاج لتلك المشكلات من خلال ما يتمتع به التعليم الموازى من مزايا المرونة والشمول والتكاملية واتساع مجالات ورخص كلفته بسبب التقدم التقنى الذى يشهده العالم حاليا والذى يمكن استثماره فى تفعيل برامج هذا النمط من التعليم ليقدم فرصا تعويضية تساعد فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ويصبح التعليم الموازى أكثر فاعلية فى مردوده على المنتمين إليه ، إذا ما وضع المتخصصون فيه ملامح العصر الذى نعيشه وقسماته فى اعتبارهم عند التخطيط لبرامجه وتحديد مسارات كل

برنامج ووسائله وأدواته. تلك الملامح والاعتبارات هى نفسها التى تجعل من التعليم الموازى ـ فى نفس الوقت ـ إجبارا وليس اختيارا، وهذه الملامح مجتمعة هى التى تشكل أبرز تحديات العصر والمستقبل وهى ملامح مجتمع ما بعد الصناعة *Post ,* *industrial , Sociely* وعصر ما بعد الحداثة *Post* *Modernism* ، ومن أهم تلك التحديات والتى تعد بمثابة الموجهات العامة وراء وجوب التوجه إلى التعليم الموازى للحد من معالم قصور التعليم النظامى دون تحقيق أهدافه :

أـ ظاهرة الكوكبة أو العولمة Globalization

تعايش كافة المجتمعات هذه الظاهرة وبشكل مضطرد " فقد أصبحت العولمة حقيقة ملموسة تعيشها الشعوب فى جميع أنحاء المعمورة سياسيا ، واجتماعيا ، وثقافيا ، وإعلاميا. وبعض المجتمعات تعيشها كأطراف فاعلة ومؤثرة بل قل موجهة وآمرة ، ويعيش البعض الآخر متلقيا ومتفرجا ومشدوها.

وترتبط ولادة العولمة ـ أشد الارتباط ـ بالثورة العلمية والمعلوماتية الجديدة التى تكتسح العالم منذ بداية التسعينات، هذه الثورة هى أجد أهم معالم اللحظة الحضارية الراهنة، وهى الثورة الأساسية رغم أن هذه الظاهرة قد مهدت لها الاتفاقيات الأولية التى

تم صياغتها على أيدى كبار وأقطاب الرأسمالية الليبرالية فى الغرب، والذين قصدوا أن تكون قيادة العالم محكومة من خلالهم، فكانت ثورة الاتصالات المرتبطة والقائمة على العلم والمعلوماتية سببا مباشرا وداعما ومكرسا لمفهوم وممارسات العولمة فى العالم كله ، حيث "جعلت العالم أكثر اندماجا وسهلت وعجلت بحركة الأفراد ورؤوس الأموال والسلع والمعلومات والخدمات ، وهى التى ساهمت فى انتقال المفاهيم والقيم والأذواق فيما بين الثقافات والحضارات ، وهى التى نقلت العالم من مرحلة الحداثة، إلى مرحلة ما بعد الحداثة وبالتالى الدخول إلى عصر العولمة ثم عصر ما بعد العولمة ".

لقد لعبت وسائل الاتصال المعولمة دورا حيويا ، وكانت الأداة الرئيسية لتعزيز سيطرة رأس المال على السياسة حيث أصبح من الواضح أن أرباب وسائط الاتصال العابرة للقارات قادرون على توجيه الرأى العام العالمى ، بل قادرون على تغيير الذهنيات فى مستوى الكوكب الأرضى، فالعولمة فى هذا الإطار ليست مجرد سرعة وحرية حركة السلع أو قرب المسافات ، وغياب الحدود واختراق الفضاءات ، ولكنها سعى نحو ثقافة واحدة أو شاملة يمكن من خلالها تعزيز عالمية الاقتصاد والإعلام.

وهكذا يمكن أن تنعكس المسألة تماما وتكون الأولوية للثقافة باعتبارها العامل الحاسم، وتبقى عوامل الاقتصاد فى المقابل ثانوية، حيث تساعد فى تكوين ثقافة كونية، وتظل هذه فرضية تؤكد موقع الثقافة على خريطة العولمة مستقبليا، ويجب وضعها فى الاعتبار دوما عند التعامل مع هذه الظاهرة.

وإذا كانت عولمة الاقتصاد والمال والاتصال قد أدت إلى هجمة شرسة على الخصوصيات الذاتية للشعوب ، وجزء منها متوجه نحو الثقافات أصلا وجوهرا، حيث تمتلك العولمة أسلحة وتقنيات الاتصال، مما يجعلها قادرة النفاذ إلى عمق الثقافات المغايرة، فإن هذا يستدعى اتخاذ الحيطة والحذر وعمل التدابير اللازمة لمواجهة هذه الظاهرة.

وحيال موجات التغير المتلاحقة والعاتية ـ فى نفس الوقت ـ والثقافية منها خاصة يبقى الرهان الأكبر مرتكزا على النظم التربوية التى ينتظر منها استيعاب هذه التغيرات وهضمها بل والمشاركة الفاعلة فيها من خلال الاستثمار الإيجابى منها، ومواجهة الجوانب السلبية والعمل على تلافيها قدر الإمكان. ولعل المرجعية فى هذا أن التربية الحقيقية هى المسئولة عن إعداد الأفراد القادرين على تحمل المسئولية والحاصلين لعقول ناقدة

وقادرة على تفنيد الغث من الثمين وقبول المجدى من عناصر الثقافة ورفض الزبد وما لا ينفع الناس من هذه العناصر الثقافية. والتعليم الموازى ـ بأشكاله ومجالاته المتعددة وماله من خصائص ومقومات ـ يأتى فى مقدمة الأنماط التربوية الواعدة غير التقليدية والتى يتوقع لها الإسهام وبفاعلية فى هذا المضمار.

ب- تسارع الثورة العلمية والتكنولوجية.

يرتبط التحدى الثقافى من التحديات التى جعلت التعليم الموازى ضرورة عصرية بالتحدى السابق، بل يمكن القول بأن تحدى الثورة العلمية والتكنولوجية إفراز من إفرازات تحدى العولمة وملمح من ملامحها، مما يعايشه العالم اليوم من ثورة علمية، لم يشهدها تاريخ البشرية إذا ما قيست هذه الثورة وقورنت بسابقاتها من جهة السرعة والحجم والقوة فى التأثير، فوتيرة المنجزات العلمية والتكنولوجية ومعدلات سرعتها تكاد تخطف البصر وتذهل العقل وتأخذ بالألباب. ويقف الإنسان أمامها مشدوها ، وبخاصة أمام التقنيات الاتصالية والمعلوماتية. ويطلق على هذه الثورة فى أدبيات التنظير الإجتماعى لها " الثورة التكنولوجية الثالثة " تمييزا لها عن الثورتين السابقتين : الصناعية الأولى ـ أوائل القرن العشرين ـ والثانية ـ منتصف القرن العشرين ـ ، حيث اعتمدت الثورتان الأولى والثانية على

الآلة والموارد الطبيعية والطاقة بشكل أساسى بينما ما نعايشه الآن من ثورة ترتكز على العقل الإنسانى المتسم بالإبداع الذى لا ينضب فى المجالات الحياتية المتنوعة.

ومع انطلاقة هذه الثورة بدأت تظهر معايير جديدة خاصة بتوزيع الثروة فى العالم. " فلم تعد الثروة بشكلها التقليدى كالمال والموارد الطبيعية هى الأساس فى القوة بقدر ما هى المعلومات والمعارف، لذا فإن الصراع بين دول العالم الأقوى سيكون حول صناعة توزيع المعرفة وامتلاكها بعد ما كان الصراع بينها طوال المئات الثلاث من السنوات السابقة حول توزيع الثروة بشكلها الطبيعى والتقليدى المعروف "، ودلالة ذلك تتجلى فى المجتمعات المتقدمة بالذات تجاه هذه المسألة حيث المعرفة فى هذه البلدان مما جعل المعرفة الإنسانية تتزايد فى معدلات سرعة إنتاجها وتراكم حجمها بشكل غير مسبوق فى تاريخ البشرية.

والتاريخ بطبيعته لا يرحم الأمم الضعيفة أو التى استضعفت، أو التى غيب وعى أبنائها واستبعدت مشاركتهم الفعالة فى البناء والإنجاز والدخول بذلك إلى حلبة المنافسة بكفاءة ومؤهلات علمية كافية ، ويرجع السبب الرئيس المؤدى بهذه الأمم إلى التردى والفكوص إهمالها المدان لنظمها التربوية. وحيال ذلك يتعرض "

بول كيندى " *Paul Kenndy* " فى مرجعه الأصيل " الاستعداد للتعرف الحادى والعشرين " لهذه القضية قائلا " إن التاريخ يأتى من جديد ليقدم قوائمه بالفائزين والخاسرين : وذلك لأن التغييرات الاقتصادية والتطورات التكنولوجية شأنها شأن الحروب والدورات الرياضية ، لا تنطوى ـ عادة ـ على منفعة لجميع الأطراف فى نفس الوقت ، إن من انتفع من التقدم الذى هللت لمجيئه الأصوات المتفائلة ابتداء من حركة التنوير حتى عصرنا الحالى هى الجماعات والأمم التى غدت قادرة على تسخير العلوم والوسائل الحديثة لمصلحتها، بينما لحق الضرر بالأمم الأخرى الأقل استعدادا للإستجابة للمتغيرات التكنولوجية والثقافية والسياسية.

ونخلص من هذا كله إلى حقيقة مؤداها " أن هذه الثورة العلمية والتكنولوجية أحدثت ، وسوف تحدث تغيرا عميقا وشاملا له انعكاساته الكبرى على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة وعلى مستوى الأمم والشعوب وعلى المستوى الإنسانى ككل ، وبالتالى لابد من : استخلاص النتائج التى تفرزها هذه الثورة ، ورسم السياسات التى تستلزمها فى شتى المجالات بحيث لا يترك التغيير

وشأنه ، يجرى على شاكلته ويقتحم ـ خيره وشره ـ الأمم والجماعات والأفراد ويقودهم إلى حيث لا يدرون ".

وحيال الثورة التى تشهدها هذه الثورة العلمية والتكنولجية والتدفق المعلوماتى المستمر والذى يشبه السيل العرم يصبح من غير الممكن ـ بطبيعة الحال ـ إحتفاظ أفراد المجتمع بالمعلومات التى اكتسبوها والمهارات التى جلبوها خلال فترة الدراسة التقليدية ، هذا مع التفاؤل الحذر فإنهم قد اكتسبوا بالفعل معارف ومهارات حقيقية أثناء الدراسة ، وحتى فى هذه الحالة ومع تجدد المعارف والتقنيات الدائب والمستمر ، تصبح معلومات هؤلاء الأفراد فى حاجة محتومة إلى التجديد المستمر لمسايرة روح هذه الثورة ومجاراتها ، وهذا ما يؤكد على حتمية التعليم الموازى وضرورته لا لكونه عملية مستمرة مدى الحياة ، ولكن ـ أيضا ـ لإتاحته ـ بأشكاله المختلفة ـ الفرصة إلى تجديد التعلم ومعاودة التعليم ، " فالإنسان الفاعل فى ظل هذه الثورة هو الإنسان المتعدد المهارات ، القادر على التعلم الذاتى ، القابل للتدريب ، والقادر ـ فى نفس الوقت ـ على التحول من مهنة إلى أخرى.

ج- اتساع المشاركة الديمقراطية وانتشارها.

ترتبط عملية انتشار الديمقراطية كمفهوم بإفرازات ظاهرة العولمة وعولمة وسائط الاتصال والإعلام خاصة ـ التى جعلت من العالم قرية الكترونية ـ يتم تبادل الأخبار فيها بسرعة لا تضاهيها سرعة سابقة فى تاريخ البشرية فكان لانتشار أخبار الحركات التحررية فى المجتمعات التى هبت فيها الشعوب لمقاومة الديكتاتوريات وأنظمة الحكم الاستبدادية دوراً كبيراً فى تكريس مفهوم الديمقراطية والمشاركة الجماهيرية فى الحكم.

وإذا كانت هذه التحولات والتغيرات فى المفاهيم السياسية تعتبر وليدة الثورة التقنية الهائلة التى يعايشها عالم اليوم ، فإن هذه المفاهيم الجديدة نسبيا فى بعض البلدان تعمل على تكريس تلك الثورة وتأصيلها، " حيث تعتمد الثورة التكنولوجية أساسا على عقول البشر ، ولن تعمل هذه العقول بكامل قوتها إلا فى ظل إطار واسع من الحرية ، فبينما كان بالإمكان تجنيد البشر أو أيديهم وعضلاتهم فيما تستلزمه الثورة الصناعية الأولى حتى مع غياب الحرية ، فإنه من المستحيل استنفاد عقولهم وملكاتهم الخلاقة والمبدعة بدون الحرية الشخصية والحريات العامة، هذا فضلا عن أن المشكلات المتجددة وخاصة تلك الناتجة عن الثورة التكنولوجية، هى من التشعيب والتعقيد بحيث تتجاوز قدرة أى أجهزة حكومية

مركزية لأى دولة". وبالتالى فإن توفير إطار أكبر من الحرية للأفراد والمؤسسات العاملة فى المجتمع يصبح أمرا حتميا ولا ممدوحة عنه لإصلاح الأوضاع المتردية فى تلك المجتمعات.

وحيث أن التربية بشكلها التقليدى لم تعد قادرة على تحمل تبعات تلك التغيرات ومجاراتها ، لذا فقد تعلق الأمر بوجوب ابتداع أنماط تربوية جديدة بمقدورها استيعاب هذه التغيرات وتلبية احتياجات الأفراد بكل قطاعاتهم وخلفياتهم ومواقعهم، وهنا يأتى التعليم الموازى ليقول كلمته حيث : قدرة هذا النمط من التعليم غير التقليدى ـ على الانتشار والوصول إلى كل الفئات من خلال برامج متنوعة بشكل غير متناه وملبية لجميع الاحتياجات وفى كل الأوقات مستعينة بوسائل غير تقليدية ـ أيضا ـ فى الوصول إلى جماهير المتعلمين ، ومحققة لأهداف وغايات تربوية متجددة بتجدد التغيرات فى المجالات الحياتية المختلفة اقتصادية كانت أو اجتماعية أو ثقافية ، خاصة بعد " ظهور حركات اجتماعية لها أيدلوجيات وأراء فكرية تحررية فيما يتعلق بالتعليم والمواطنة والديمقراطية ، تفرض ضغوطا على التعليم النظامى بشكله التقليدى ، وتدعو إلى ابتداع صيغ جديدة تلبى الحاجة لديمقراطية تعليمية حقيقية تناسب جميع

أفراد المجتمع فى مختلف فئاتهم العمرية والمهنية ومواقعهم الجغرافية ".

ولا شك أن تعليما يقوم على التعلم الذاتى والحث على الإفادة المتجددة ، تعليما يعتمد على أحدث تكنولوجيا التعليم التى تتسم بالجماهيرية ، تعليما يعمل على تحقيق مبادىء الديمقراطية ، تعليما يتحاشى الشكل التعليمى الداعى إلى تكوين النخبة الاجتماعية ، تعليما قادرا على علاج مناحى القصور فى التعليم النظامى بتقديمه فرصا تعويضية تساعد فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية قد صار التوجه إليه أمرا واقعيا بل ضرورة عصرية ألا وهو التعليم الموازى.

د- ثورة المال والتحولات الاقتصادية.

تناولت الدراسات السابقة أهم ملامح تلك الثورة ومعالمها ، حيث ربط *Wol Fgang. Reinicke (1998)* العولمة من ناحية والاقتصاد من ناحية أخرى بقوله " إن العولمة هى فى الأساس مفهوم اقتصادى أكثر منها ارتباطا بالجوانب السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية ". بينما صبغ سيرج لاتوش (١٩٩٨م) هدف العولمة بالصبغة الاقتصادية بقوله " إن هدف العولمة اقتصادى ـ فى المقام الأول ـ ألا وهو تحويل العالم إلى عالم

يهتم بالاقتصاد أكثر من اهتمامه بأى أمر حياتى آخر بما فى ذلك الأخلاق والقيم الانسانية التى تتراجع تدريجيا وتستبدل بالعلاقات السلعية والربحية النفعية ". ويحدد *Malcolm, Waters (1998*) معلما آخر من معالم ثورة المال والتحولات الاقتصادية بقوله " أما الأسواق التجارية والمالية العالمية فإنها لم تعد موحدة أكثر من أى وقت مضى فحسب ، بل هى خارجة عن تحكم كل دول العالم بما فى ذلك أكبرها وأكثرها غنى ".

ويمكن تحديد أهم ملامح ثورة المال والتحولات الاقتصادية ومعالمها الرئيسية:

- ❀**الارتباط العضوى والعميق بين العولمة من ناحية والاقتصاد من ناحية أخـــرى، ومرجعية هذا الارتباط أن المظاهر الاقتصادية لهذه الظاهرة هى الأكثر سيادة وهيمنة، وأن التجليات العولمية الأخرى تكاد تكون لاحقة أو تابعـــة للعولمـــة الاقتصادية.**
- ❀**هيمنة الشركات متعددة الجنسيات التى لا تعير أى اهتمام لمصـــالح أو قـــيم أو ثقافات المجتمعات التى تتواجد وتخدم فيها هذه الشـــركات، ضـــاربة عـــرض الحائط بالهدف الأساسى من انشائها فى هذه البلدان. هـــذا مـــع الأخـــذ فـــى الاعتبار أن هذه الشركات قد تضخمت وزاد سلطانها لدرجة أنه لم يعد هنـــاك ضوابط يمكن أن تؤثر فيها.**
- ❀**تعاظم دور الاقتصاد وظغيانه على ما سواه يوما بعد يوم ، مع طغيـــان النزعـــة الاقتصادية الليبرالية واستشرائها ، بحيث أصبح الاقتصاد الحر والسوق الحرة عصب الاقتصاد العالمى ويدعم ذلك ، التحولات الكبيرة باتجـــاه الراســـمالية، وتخلى الدول عن دورها الاقتصادى ، وترك قيادة الاقتصاد لرؤوس الأمـــوال الخاصـــة.**

❀**خضوع النظم الاقتصادية نفسها لعالم المال وتدفقاته المحمومة من مكان لآخر ، مستفيدة فى ذلك من تقنيات الاتصال المتقدمة ، مع غياب الدور الاجتمـــاعى لرأس المال ، حيث تسخير الأموال باتجاه الإنتاج والربح بالدرجة الأولى.**

كل هذه المعالم الرئيسية لثورة المال والتحولات الاقتصادية تجعل التحول نحو التعليم الموازى ـ لما يتسم به من خصائص وما له من مقومات ـ بكافة أشكاله وبرامجه المتعددة ضرورة حتمية لمجاراة روح العصر ومتطلبات تحدياته، ومواكبة التغيرات الهوجاء التى تقتحم كافة المجتمعات بلا استثناء.

هـ- ثورة النمو السكانى والظواهر المصاحبة لها.

لقد نص الدستور المصرى على أن " تكفل الدولة تحقيق تكافؤ الفرص لجميع المواطنين " وجاءت كفالة الدستور لحق التعليم انطلاقا من حقيقة أن التعليم أهم وظيفة للدولة وأكثرها خطورة ، فهو أداتها الرئيسة لتنمية النشء وإعداده لحياة أفضل يتوافق فيها مع بيئته ومقتضيات انتمائه لوطنه. ولا يمكن لأحد أن ينكر التأكيد الدائب والمستمر فى مختلف الوثائق الرسمية المتعلقة بالتعليم والسياسة التعليمية على ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. ومع ذلك فإن المؤشرات الكمية للاستيعاب فى كافة مراحل التعليم العام : الابتدائى فالإعدادى فالثانوى العام والفنى وكذا التعليم العالى والجامعى ، تؤكد على فشل السياسة التعليمية

الحالية والتى تنتهجها وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى والبحث العلمى ، دون تحقيق التكافؤ فى فرص التعليم ، " فالسياسة التعليمية الحالية فى مصر لا تحقق الأبعاد الإنسانية والاجتماعية والسياسية والتنموية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع المصرى".

ولعل مرجعية ذلك وأسبابه الرئيسة ـ فى المقام الأول ـ النمو السكانى المتسارع ، حيث يصل معدل الزيادة السكانية فى مصر إلى حوالى ٢ر٢% لكل أسرة سنويا ، وبناء عليه فمن المتوقع ارتفاع عدد سكان مصر من ٩ر٦٦ مليون نسمة عام ٢٠٠٠م إلى ٨٢ مليون نسمة عام ٢٠١٧م .

ونتيجة لهذه الزيادة السكانية وما صاحبها من تزايد التدفق الطلابى على التعليم ، ازداد عجز مؤسسات التعليم عن استيعاب هذا الكم الضخم من الطلاب ، " حيث يصل ما يتدفق منهم فى مؤسسات التعليم بمختلف مراحله وأنواعه إلى حوالى ١٧ مليون من الطلاب بنسبة ٦٥% من الشريحة العمرية (٥ ـ أقل من ٢٥ سنة) عام ٢٠٠٠م ، ويتوقع أن يصل عدد الطلاب ممن هم فى سن التعليم عام ٢٠١٧م نحو حوالى ٣٣ مليون نسمة ، وبذلك سيظل

حجم ما يواجهه التعليم من الأعداد المطلقة لمراحل التعليم كبيرا وفى نفس الوقت حائلا دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية" ، وبالتالى فسوف يصاحب ذلك ويترتب عليه :

- ❀ضعف جودة التعليم نتيجة لارتفاع كثافة الفصول وتكدس الأعداد الضخمة من الطلاب بداخلها. وقد أكد على هذا المعنى محمد متولى غنيمة (١٩٩٦م) بقوله " إن إخفاق التعليم النظامى فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى ظل التزايد المستمر للتدفق الطلابى على التعليم بمراحله المتتابعة، ليحتم التوجه إلى التعليم الموازى بأشكاله المختلفة، حيث يعالج مناحى القصور فى التعليم النظامى ويتيح فرصا تعويضية تسهم بدورها فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ".
- ❀على الرغم من صدور العديد من القوانين والتشريعات المحلية التى تستهدف الحد من عمالة الأطفال، إلا أن العدد يتضاعف ، حيث بلغ عدد الأطفال العاملين فى مصر فى الفئة العمرية أقل من ١٤ سنة ما يقرب من ٥ر١ مليون طفل، وهو ما يشكل ٣ر٨% من مجموع الأطفال فى هذا السن. كرد فعل طبيعى لعدم قدرة التعليم النظامى على استيعاب الزيادات المستمرة فى أعداد التلاميذ ممن هم فى سن الالتحاق بالتعليم. وهذا الإنفاق يعنى المزيد من المتسربين والأميين. وإذا أدركنا أن هؤلاء الأطفال لا يجيدون أى مهنة أو عمل فعال ، لتبين مدى أهمية توفير فرص تعليمية علاجية لهؤلاء، لتدريبهم من إعدادهم مهنيا. وهنا تكون برامج التعليم الموازى أكثر أهمية وانتهاجها ضرورة للإسهام فى العودة بهؤلاء الأطفال مرة أخرى إلى ميدان التعليم والتدريب.
- ❀تدنى المستوى التعليمى والثقافى للأسرة المصرية كرد فعل لهيمنة بعض المعتقدات الخاطئة التى أدت بدورها إلى انخفاض مكانة التعليم وخاصة تعليم البنت فى الريف المصرى. وهو ما يضيف بعدا آخر من أبعاد عدم المساواة

فى الفرص التعليمية بين الرجل والمرأة ٠ ويدعم ذلك ما انتهت إليه دراسة فاروق رضوان (١٩٩٧م) من حقيقة مؤداها " إن ثمة علاقة وثيقة بين تدنى مستوى ثقافة الأسرة واتجاهاتها السلبية نحو تعليم أبنائها ". كما توصلت دراسة عيشة السماك (١٩٩٧م) إلى " وجود علاقة طردية بين تدنى المستوى الثقافى للأسرة وبين تسرب الأبناء من التعليم ". وهنا تأتى برامج التعليم الموازى لتوعية هؤلاء الآباء بأهمية التعليم وضرورته كوسيلة للإرتقاء الاجتماعى والنمو الاقتصادى.

❀انخفاض نسبة التعليم بين قوة العمل فى مصر. حيث تصل نسبة الأمية داخل قوة العمل إلى ٤٢% بينما تصل نسبة الحاصلين على متوسطة ٤٤% أو أقل ، أما الحاصلين على تعليم عال فتبلغ نسبتهم ١٤%. وبذلك يظهر أخطر عيب فى اليد العاملة ، يتمثل فى ضعف مستوى المهارة والتعليم بحيث لا يمكن لمصر أن تشهد مرحلة نمو اقتصادى سريع ، إذا بقى مستوى التعليم والتأهيل منخفضا فى القوى العاملة ، وهذا يتطلب إحداث تغيير جذرى فى التكوين الثقافى والتعليمى لليد العاملة.



فعلى الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار فإن مؤسسات التعليم الموازى للكبار تكاد تكون قليلة إذا ما قورنت بمؤسسات التعليم النظامى. وهذا يعنى ضرورة وجود نظام واضح المعالم للتعليم الموازى يبين فلسفته وأهدافه ومجالاته ومؤسساته، بحيث يصبح نظاماً معترفاً به لدى المسئولين حيث يتناسب هذا النمط التعليمى وضعف الإمكانات وقلة

الموارد والوسائل. ومن هنا تظهر أهمية تطوير نظام التعليم الموازى على صعيد جمهورية مصر العربية.

وإذا كانت التحديات المعاصرة – التى تعد بمثابة الموجهات العامة تفرض بدورها الحاجة إلى نمط من التعليم يمكن الغالبية العظمى من المواطنين من الحصول على فرص التعليم على أسس متكافئة دون أن يضطرهم هذا إلى ترك أعمالهم للالتحاق بالدراسة ، وعلى هذا يعد نظام التعليم الموازى ـ بما له من خصائص وأشكال وبرامج ـ وسيلة فعالة لما يوفره من دراسة لبعض الوقت ، مما يتيح فرصة الإفادة من وقت الفراغ ، والجمع بين التعليم والعمل فى وقت واحد. فما أهم أشكال التعليم الموازى وبرامجه فى بعض دول العالم ؟؟

الفصل الثالث

التعليم الموازى على الصعيد العالمى

مقدمة.

أولاً: أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول الأجنبية.

أ) الجامعة المفتوحة.

ب) تعليم الكبار ومحو الأمية.

ثانيا: أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول العربية.

أ) تجربة التعليم الموازى فى العراق.

ب) تجربة التعليم الموازى فى سلطنة عمان.

ج) تجربة التعليم الموازى فى السودان.

د) تجربة التعليم الموازى فى الجزائر.

هـ) تجربة التعليم الموازى فى المملكة العربية السعودية.

و) تجربة التعليم الموازى فى المملكة الأردنية الهاشمية.

وبعد ..

الفصل الثالث

التعليم الموازى على الصعيد العالمى

مقدمة:

يمارس حاليا التعليم الموازى للكبار فى كثير من الدول - الأجنبية والعربية- وذلك من خلال أنشطة وبرامج تعليمية موازية لمراحل التعليم النظامى. وهى تهدف فى جملتها إلى تعليم الفرد وتأهيله وتدريبه حتى يمكنه فى النهاية مواصلة تعليمه وزيادة قدراته وكفاءته المهنية.

ورغم الجهود الكبيرة التى بذلت وتبذل لتوسيع قاعدة مؤسسات التعليم العام بحيث تستوعب كل من يرغب فى التعليم، إلا أن هذه المؤسسات لا تزال قاصرة عن تلبية احتياجات الأعداد الكبيرة من الدارسين ممن هم فى سن المدرسة. ولذلك فإن برامج التعليم الموازى تستطيع أن تستوعب أعداداً كبيرة من الدارسين فى مختلف المراحل التعليمية بدءاً بالحلقة الابتدائية ثم الإعدادية ثم الثانوية خاصة فى الفترة المسائية.

كما أنه يمكن أن يعمل على تدعيم دور المرأة فى تنمية المجتمع من خلال تعليمها بفصول التعليم الموازى (الصباحية أو المسائية طبقاً لظروفها) وبما يمكنها من تعزيز ممارسة حقوقها

وإدماجها فى عملية التنمية الشاملة بإتاحة الوسائل والوسائط المناسبة لذلك.

وبالإضافة إلى مسمى التعليم الموازى للتعليم العام فإنه قد يأخذ مسميات أخرى على صعيد دول العالم منها:

❀ **التعليم التكميلى : وهو الذى يسد النقص فى أنشطة المدرسة التعليميـة لكثـرة طلابها ونقص إمكاناتها، حيث تقوم بعض الجمعيات والمؤسسات بتقـديم برامج ثقافية أو دينية أو زراعية وغيرها، لتكميل الأنشطة التى لا تتيسر للطلاب فى المدرسة.**

❀ **التعليم الإضافى: الذى يضيف إلى ما تعلمه الفرد فى المدرسة مـن معلومـات ومهارات كأن يلتحق خريج مرحلة التعليم الأساسى ببرامج تجمـع بـين الدراسة والعمل لتأهيله فى مجال زراعى أو خدمى أو غير ذلك.**

❀ **التعليم البديل: الذى يوفر أدنى فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال فى سن المدرسة الذين لم يلتحقوا بها، ومن الشباب والكبار الذين حرمـوا مـن التعليم النظامى، فيوفر لهم التعليم الأساسى والمهارات العملية البسـيطة فى الصحة والتغذية والزراعة بهدف تنمية الشخصية واكتساب الخبـرات العملية المساعدة على تطوير بيئتهم، ويتم هذا التعليم فى مراكز التعلـيم والتدريب الريفى ومشروعات تنمية المجتمع.**

❀ **التعليم التعويضى: الذى يوفر فرصة التعليم تعويضاً لمن فاتتهم الفرصة، وقـد يكون تكميلياً لمن انقطعوا عن العمل ويريدون اسـتكمال تعلـيمهم، وقـد يكون للتزود بالمعلومات ومجالات المعرفة. ولا يجوز اعتبار هذا النظـام من التعليم قطاعاً هامشياً فى النشاط التعليمى بل يجب جعله من الأهـداف الرئيسة للسياسة التعليمية.**

ويمكن النظر إلى التعليم الموازى للكبار على أنه " عملية تعلم تتسم بطابع الاستمرار، وأن هدفه الأساسى تمكين جميع الأفراد من تحصيل العلم فى أى وقت ضماناً للمشاركة الفعالة فى تنمية المجتمع " .

ولقد انتشرت فى كثير من دول العالم الأجنبية والعربية أنماط عديدة وأشكال متنوعة لبرامج التعليم الموازى ومؤسساته، وحتى تتضح المعالم الرئيسة لهذا النوع من التعلم ، ونستبين دوره فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، فمن المفيد التعرف على ما لهذه الدول من خبرات وممارسات فى مجال التعليم الموازى بأشكاله وبرامجه وأنماطه. وذلك على النحو التالـى :

أولاً: أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول الأجنبية:

أ) الجامعة المفتوحة ٠

تعد الجامعة المفتوحة فى نظر كل من *Keegan (1983)* وأنطونى كاى وجريفيل رامبل (١٩٩١م) *Holmberg . B. (1995)* فى أشهر الإصلاحات فى الهياكل التنظيمية للجامعات فى العالم.

وقد بدأت فكرة الجامعة المفتوحة منذ خطاب هارولد ويلسون زعيم حزب العمال البريطانى عام ١٩٦٣م ، والذى طالب خلاله

بتأسيس جامعة تعتمد على أسلوب الدراسة بالمنزل وتستخدم أجهزة الإذاعة والتليفزيون. وعرفت فكرة الجامعة آنذاك باسم " جامعة الهواء ". وعندما أصبح ويلسون رئيسا للوزراء فى بريطانيا عام ١٩٦٤م. شكلت لجنة لتخطيط مشروع الجامعة ، وقدمت اللجنة تقريرها فى عام ١٩٦٩م. وقبلته الحكومة البريطانية. وصدر المرسوم الملكى فى ٢٣ أبريل عام ١٩٦٩م بإنشاء الجامعة المفتوحة ، وبدأت الدراسة بها رسميا فى يناير عام ١٩٧١م لمرحلة البكالوريوس، وكان عدد الطلاب المتقدمين إلى الجامعة فى عامها الأول ٤٣٠٠٠ طالب، وفى عام ١٩٧٣م بدأت الدراسة فى برنامج الدراسات العليا.

وتعد الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة من أقدم الجامعات ذات الأعداد الكبيرة على مستوى العالم ، وقد تزايدت أعداد طلابها تدريجيا حتى وصلت فى العام الجامعى ٢٠٠١/٢٠٠٠م إلى ٢٥٠ر٠٠٠ طالب. وتوالى على غرارها إنشاء العديد من الجامعات المفتوحة فى الكثير من دول العالم منها جامعة وسكونسن الممتدة بالولايات المتحدة (١٩٧٣م) ، وجامعة ديكن باستراليا عام ١٩٧٧م ، والجامعة المفتوحة فى تايلاند عام ١٩٨٠م، وجامعة الهواء باليابان عام (١٩٨٥م) والجامعة

المفتوحة فى تايوان عام (١٩٨٧م) وتنزانيا عام (١٩٩٢م) ، وغيرها من الجامعات المفتوحة فى كل من : إيران عام (١٩٧٣م) وألمانيا الغربية عام (١٩٧٥م) وإسرائيل عام (١٩٧٦م) وفنزويلا عام (١٩٧٧م) ، وكوستاريكا عام (١٩٧٨م) ، والصين عام (١٩٧٩م) ، وسيريلانكا عام (١٩٨١م ، والهند وكوريا الجنوبية عام (١٩٨٢م) ، ونيجيريا عام (١٩٨٣م) ، وأندونيسيا عام (١٩٨٤م) ، وهولندا عام (١٩٨٤م).

فالجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة قد سبقت الجامعات الأخرى ، حيث بدأت الدراسة بها عام ١٩٧١م ، ثم جامعة أثابسكا عام ١٩٧٢م ، ثم جامعة وسكونسن الممتدة عام ١٩٧٣م ، ثم جامعة أثابسكا عام ١٩٧٢م ، ثم جامعة وسكونسن الممتدة عام ١٩٧٣م ، ثم جامعة ديكن عام ١٩٧٧م ، وفى عام ١٩٨٠م أنشئت الجامعة المفتوحة فى تايلاند وأخيرا جامعة الهواء فى اليابان عام ١٩٨٥م.

والملاحظ وجود تشابه فى الإعداد والتخطيط الجيد لإنشاء هذه الجامعات، خاصة بين الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة وجامعة الهواء باليابان وجامعة أثابسكا، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام هذه المجتمعات بالتخطيط العلمى لمشروعاتها، ونمو الوعى لدى الرأى

العام بها، على الرغم من وجود انتقادات لفكرة الجامعة المفتوحة فى البداية. كما أن ثمة تشابه آخر فى تطور أعداد الطلاب الملتحقين بهذه الجامعات، خاصة بين الجامعة المفتوحة فى تايلاند والجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة وجامعة وسكونس الممتدة. وربَّما يرجع ذلك إلى حاجة المجتمع التايلاندى للتعليم الجامعى وضعف استجابة الجامعات التقليدية لقبول جميع الراغبين فيه.

وتستهدف الجامعة المفتوحة تمكين الكبار - أكثر من ٢١ سنة - من الانتقال بخبراتهم من الواقع إلى رحاب الفكر والتأمل والبحث العلمى ، وبالتالى فهذه الجامعة - بكونها جامعة للتعلم العالم والتأهيل المهنى - تركز على إتاحة الفرص أمام الجميع كى يواصلوا تعليمهم المستمر، وهى ذات متطلبات مرنة تساعد على تحقيق مالها من أهداف ، فالشهادة الرسمية غير مطلوبة للقبول بالجامعة، ولا يشترط سوى أن يكون عمر الطالب ٢١ سنة فأكثر، على أن يخضع الالتحاق للأولوية وأسبقية الطلب.

وتقوم الجامعة المفتوحة فى ظل : تواجد أناس كثيرون فاتهم قطار التعليم مع أن لديهم القدرة على التعليم ، بجانب التغير الدائم لظروف العمل كرد فعل طبيعى للتقدم العلمى والتكنولوجى ورغبة الكثير من البشر فى تجديد معلوماتهم وتطويرها، لذا تستهدف

الجامعة المفتوحة تحقيق الأهداف التالية : مواجهة مشكلة الأعداد الكبيرة ممن فاتهم قطار التعليم ولديهم الرغبة والقدرة على التعليم، بجانب الحد من مشكلة التغيرات الاجتماعية والمهنية الناشئة عن التطور السريع فى العلم والمعرفة والتكنولوجيا، إضافة إلى توفير البرامج التربوية والمهنية والتأهيلية لذوى الحاجات الخاصة على اختلاف أنواعهم ، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ويلتحق بالجامعة المفتوحة كل من يزيد عمره عن ٢١ سنة دون أن يطلب منه مؤهلات معينة، أى أنها جامعة للكبار فحسب. وتقدم البرامج الدراسية بهدف الحصول على شهادة البكالوريوس أو الليسانس المعادلة للشهادات التى تمنحها الجامعات البريطانية الأخرى. كما تقدم الجامعة المفتوحة برامجا دراسية إلى الراغبين فى الترقية فى أعمالهم، أو من يريد اكتساب مهارات جديدة لتوظيفها لرفع مستواهم المهنى والمادى. وتأخذ الجامعة المفتوحة فى بريطانيا بنظام المرحلة تسهيلا لمهمة من لا يستطيع الحضور من الدارسين.

وبالنسبة للبرامج والأساليب. يعتمد التدريس فى الجامعة المفتوحة على تقنيات الاتصال الحديثة، خاصة الراديو والحاسوب والتليفزيون ، إلى جانب برامج الدراسة بالمراسلة، ومن هنا جاءت

تسميتها فى بعض الدول بجامعة الهواء. ويمكن للطالب أن يتلقى محاضراته من خلال المحاضرات التى تبث فى الإذاعة والتليفزيون، وله أن يتصل بأساتذته لاستشارتهم ، حيث يوجد لكل جامعة مفتوحة عددا من المراكز الدراسية المنتشرة فى جميع دول العالم، يتواجد فيه الأساتذة، ويتم هذا الاتصال أسبوعيا حيث يرسل الطالب إجاباته إلى الجامعة فيقوم الحاسب الالكترونى بتصحيحها ومراجعتها. ولا تقتصر معظم الجامعات المفتوحة فى الكثير من دول العالم على منح درجات البكالوريوس لمرحلة ما قبل التخرج بل لدى الكثير منها درجات علمية عليا كالماجستير والدكتوراة.

وحقيقة فإن ثمة تشابه بين السياسات والأهداف الموضوعة للجامعة المفتوحة فى الكثير من دول العالم ، وبخاصة بين الجامعات المفتوحة فى كل من: المملكة المتحدة ، جامعة ولاية وسكونسن وجامعة ديكن باستراليا وجامعة الهواء باليابان ، حيث جاءت السياسات والأهداف العامة لهذه الجامعات ـ فى معظمها ـ استجابة للحاجات الاجتماعية والقومية ومتطلبات سوق العمل ، ولتزايد الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى وأهميته فى إحداث التنمية المستمرة للفرد والمجتمع. وتشترك هذه الجامعات فى اتباعها لسياسات القبول المفتوح لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى

التعليم الجامعى ، واتاحة فرص تعليمية أمام الكبار للحصول على مؤهلات جامعية ، وكذا لتحقيق النمو العلمى والمهنى والتثقيف العام. مع حرص هذه الجامعات على اتباع أساليب مرنة تضمن بقاء الطالب واستمراره فى الدراسة وفقا لظروفه الاجتماعية والمهنية.

كما أن ثمة تشابه بين الجامعات المفتوحة فى كل من المملكة المتحدة وجامعة الهواء فى اليابان وجامعة أثابسكا والجامعة المفتوحة فى تايلاند وجامعة وسكونسن الممتدة ، من حيث تنوع البرامج الدراسية التى تقدمها كل جامعة ، والتى يمكن إجمالها فى : برامج للحصول على درجات علمية ، وبرامج للتعليم المستمر والتدريب المهنى ، وبرامج للتثقيف العام ، مع وجود تفاوت بين هذه الجامعات فى متطلبات الدراسة ونظمها ، وثمة تشابه آخر بين هذه الجامعات فى تعدد الوسائط المستخدمة بها فى التعليم عن بعد ، وقد يرجع ذلك إلى التطور الهائل فى وسائل الاتصالات والتوسع فى استخدام الأقمار الصناعية وشبكات المعلومات العالمية.

ومن حيث إدارة الجامعة المفتوحة وتمويلها. فقد أشارت دراسة أحمد اسماعيل حجر (١٩٩٣م)، ودراسة فائقة سعيد (١٩٩٨م) ودراسة *AThabasca , University (1999)*

ودراسة بيومى ضحاوى (٢٠٠٠م) ودراسة عبدالجواد السيد بكر (٢٠٠٠م)، ودراسة مى عبدالرحمن هراس (٢٠٠٠م).

أن تمويل الحكومة البريطانية للجامعة المفتوحة يتم بعيدا عن المنح الجامعية، وتعد الحكومة مصدرا رئيسيا لتمويل الجامعة، وقد بلغت تكلفة الطالب فى الجامعة المفتوحة حوالى نصف تكلفته بالجامعات البريطانية. أما الجامعة المفتوحة فى تايلاند فيشرف عليها مركز إدارى رئيسى فى العاصمة يخضع لإشراف مجلس الجامعة وهيئة استثمارية عليا لصياغة السياسة العامة للجامعة.

ويتم تمويل الجامعة من خلال مصدرين رئيسيين هما: الموازنة الحكومية بنسبة ١٥% والرسوم الدراسية للطلاب وتمثل نسبة ٨٥% من موازنة الجامعة.

ويتم إدارة جامعة الهواء باليابان من خلال مجلسين أساسيين هما : مجلس الجامعة ، ومجلس الكلية، كما إن ثمة مصدرين رئيسيين لتمويل الجامعة: الأول: يتثمل فى الرسوم التى يدفعها الطلاب وهى فى مجملها تعد أقل كثيرا مما يدفعه الطالب بالجامعات القومية الأخرى. والثانى : ويتحدد فيما تخصصه الدولة للجامعة من تمويل حكومى.

ويتألف مجلس جامعة آثابسكا بكندا من رئيس الجامعة وعدد إثنا عشر عضوا من الشخصيات العامة فى منطقة أثابسكا وممثلين عن أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، ويتم إدارة الجامعة وفقا لأسلوب المشروع وتكوين فريق العمل الذى يضم المؤلف والمصمم والمخطط والمحرر والمراجع للمقرر الدراسى، إضافة إلى المختص بتكنولوجيا التعليم، وتقدم الجامعة تسهيلات لدعم الخدمات الطلابية ومن أهمها : الإرشاد الأكاديمى والخدمة المكتبية والمراكز التعليمية المنتشرة فى أرجاء المحافظة والمعلومات الكافية عن الجامعة وبرامجها ومقرراتها وذلك من خلال مجلة الجامعة ودليل الطالب.

وتتبع الوحدة المسئولة عن التعليم المفتوح بجامعة ديكن باستراليا نائب رئيس الجامعة، وهى المسئولة عن تطوير التعليم بالجامعة ، كما أن للجامعة مراكز منتشرة فى جميع أنحاء استراليا ومراكز الخدمة الطلابية للإرشاد والتوجيه بجانب الخدمة المكتبية والخدمات المقدمة للمعوقين من الطلاب ، وتتعدد مصادر التمويل بالجامعة حيث تعتمد على الرسوم المفروضة على الطلاب والدعم الحكومى ودخل البحوث والدعم المقدم من الجهات الأخرى المتعاونة مع الجامعة.

بينما تعتمد جامعة وسكونس الممتدة بأمريكا فى تمويلها وبشكل رئيسى على دخلها من المؤسسات العامة والخاصة المستفيدة من برامجها بجانب المنح المقدمة من الحكومة الفيدرالية وحكومة ولاية وسكونسن.

ونرى أنَّ ثَمَة اتجاه بين الجامعات المفتوحة الست السابقة نحو بناء أنماط تنظيمية غير بيروقراطية ، مثل التنظيمات الخاصة بإدارة المشروعات الصناعية أو التجارية ، وبما يتناسب مع طبيعة التعليم الموازى وخصوصا فى إعداد المواد التعليمية وبناء البرامج الدراسية ، كما أن ثمة تشابه بين الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة وجامعة ديكن الاسترالية فى تشكيل فرق عمل خاصة لهذا الأمر، تقوم على الخبرة والكفاءة وقياس الناتج وجودته. ويوجد معلم آخر من معالم التشابه بين الجامعات الست ـ سالفة الذكر ـ يتمثل فى دعم خدماتها الطلابية وإن كانت الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة تتميز فى هذا الأمر عن الجامعات الخمس الأخرى. كما يلاحظ تشابه آخر بين تلك الجامعات فى تنوع مصادر تمويلها، وإن تباينت فيما بينها فى نسب الدعم الحكومى، ففى الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة تصل هذه النسبة إلى ٦٠% فى حين تصل الجامعة

المفتوحة بتايلاند إلى ١٥% فحسب. وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأوضاع الاقتصادية بينهما.

وعلى صعيد التعاون الدولى والاقليمى فقد أفادت دراسة أحمد اسماعيل حجر (١٩٩٣م) بأن الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة أقامت أشكالا مختلفة من التعاون مع اليونسكو وبعض الجامعات خارج المملكة المتحدة وذلك فى إطار حركة تدويل المؤسسات والبرامج المتوائمة خاصة فى ماليزيا وسنغافورة.

وأشارت دراسة فائقة سعيد حبيب (١٩٩٨م) بأن الجامعة المفتوحة بتايلاند سعت - بالتعاون مع مكتب منظمة اليونسكو الإقليمى - لإقامة تعاون إقليمى فى منطقتى أسيا وجزر المحيط الهادى الجنوبى فى مجال التعليم الجامعى عن بعد، وفى عام ١٩٨٥م دخلت الجامعة فى مشروع تعاونى مع جامعة " جويلف " بكندا لتطوير برنامج تعليمى بمساعدة الحاسب الآلى فى مجالات العلوم والرياضيات.

وأكدت دراسة مى عبدالرحمن هراس (٢٠٠٠م) على مدى تعاون جامعة الهواء باليابان مع الجامعات اليابانية الأخرى والمركز القومى للوسائط التعليمية المتعددة، ومدى ارتباطها بعلاقات خارجية مع بعض الجامعات فى منطقة جنوب شرق أسيا

وذلك فى ظل سياسة تدويل التعليم الجامعى والتى تدعمها وزارة التربية والثقافة والعلوم فى اليابان.

وأفادت دراسة بيومى ضحاوى (٢٠٠٠م) بأن الجامعة الكندية " أثابسكا " تتعاون مع معهد التعليم المفتوح فى منطقة كولومبيا البريطانية بكندا لتطوير المقررات الدراسية، كما تتعاون مع كليات التمريض فى جامعتى كالجارى وألبرتا لإعداد برامج تحويلية فى مجال التمريض وذلك لاختصار الوقت الذى يقضيه الطلاب للحصول على درجة البكالوريوس فى التمريض وبينما تتعاون ولاية ديكن الاسترالية مع الحكومة والقطاعات الصناعية والروابط والنقابات المهنية لتقديم برامجها التدريبية فى أماكن العمل للمتدربين فى القطاعات المختلفة.

كما أن ثمة علاقات وثيقة بين جامعة ديكن ومعلمى التعليم عن بعد فى جنوب شرق آسيا والروابط الآسيوية للجامعات المفتوحة والمركز الدولى للتعليم عن بعد. وتقوم رسالة جامعة وسكونسن الممتدة بولاية سكونسن ـ إحدى الولايات الأمريكية ـ على تقديم برامجها الممتدة أساسا على التعاون مع الجامعات الأخرى والمؤسسات العامة والخاصة وقطاعات العمل والانتاج والروابط والاتحادات المهنية والنقابية ، وتتعاون الجامعة مع رابطة

وسكونسن لشبكات التعليم عن بعد والتى تأسست عام ١٩٩٧م وتضم ٤٠ شبكة إقليمية وقومية تهتم بتطوير وتحسين فرص التعليم عن بعد لجميع الطلاب فى ولاية وسكونسن.

ونرى أن ثمة تشابه بين الجامعات الست السابقة من حيث اهتمامها بالتعاون الدولى، نظرا لأهميته بالنسبة للتعليم الجامعى عن بعد، وفى ذات الوقت يلاحظ مدى تفوق الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة فى أنشطتها الدولية والاقليمية، وذلك لما لها من خبرة وريادة وشهرة واسعة بجانب كونها المقر الرئيسى للمركز الدولى للتعليم عن بعد ، وتعاونها الدائم مع الشبكات القائمة للتعليم عن بعد فى دول الاتحاد الأوربى بصفة خاصة.

ب) تعليم الكبار ومحو الأمية :

ظهر الإهتمام العالمى لتعليم الكبار منذ المؤتمر الدولى الأول لتعليم الكبار الذى عقد فى السينور بالدانمارك *Elseneur . Danemark* فى يونيو ١٩٤٩م، ومرورا بالمؤتمر الدولى الثانى الذى عقد فى مونتريال بكندا فى أغسطس ١٩٦٠م ، والمؤتمر الثالث الذى عقد فى طوكيو باليابان فى يوليو / أغسطس ١٩٧٢م ، والرابع فى باريس بفرنسا عام ١٩٨٥م ، والخامس فى هامبروج بألمانيا فى عام ١٩٩٧م ، حيث كانت الخمسون سنة الماضية فترة

نشاط مكثف فى مجال تعليم الكبار من حيث تطور المفهوم والتطبيق.

وقد أكدت هذه المؤتمرات وغيرها من مؤتمرات المجلس العالمى لتعليم الكبار على عدة اعتبارات أهمها :

- ❀**النظر إلى تعليم الكبار باعتباره جزءا أساسيا من النظام التعليمى ، وفى هذا تأكيد لفكرة التعليم المستمر. كما أنه أصبح يتضمن أى نشاط منظم تعليمى أو تدريبى يؤدى إلى إعداد الفرد وتنميته ليؤدى دورا نشطا فى مجتمعه.**
- ❀**وجوب توفير فرص تعليمية مناسبة لكل الأفراد بصرف النظر عن أعمارهم ومكانتهم ، تأكيدا لمبدأ ديمقراطية التعليم وتفعيلا له.**
- ❀**التأكيد على ضرورة استجابة تعليم الكبار للمتغيرات المختلفة حتى يكون تعليما بناءً ومثمرا.**

ولعل المتبع لحركة تعليم الكبار منذ مؤتمر السينور عام ١٩٤٩م حتى الآن يجد أن تعليم الكبار لم يعد نظاما تعليميا مرادفا لمحو الأمية أو للتربية الحرة *Liberal Education* أو التدريب المهنى للعمال ، بل أصبح حقلا تربويا عريضا ومتنوعا يشمل فيما يشمله التعليم الأساسى للكبار *Adult, Basic Education* والتدريب وإعادة التدريب. وبرامج التربية الحرة ونشاط الإرشاد الزراعى. ولعل هذا التنوع قد جعل من مجال تعليم الكبار نشاطا

ضروريا لكافة المجتمعات ونشاطا أساسيا للتنمية الفردية والمجتمعية ، تشرف عليه مؤسسات عديدة ومتنوعة الأهداف.

لقد جاءت أهمية تعليم الكبار فى إطار التربية المستمرة وذلك بالتأكيد على نظرياته وفلسفاته وما يجب مراعاته من مبادىء حيال تعليم الكبار. فبينما ركز *Friere , Paulo (1989)* على أهم المبادىء الواجب مراعاتها حالة تعليم الكبار. وصف *Knowles (1990)* نظريته التى أسماها (أندراجوجى) بأنها فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم ، وعلى المعلمين أن يعطوا مسئولية التعلم على المتعلمين الكبار أنفسهم ، وعلى ذلك يصبح دور المعلم مرشدا وميسرا، وقد أسهمت أفكاره فى متابعة إعداد وتدريب فئات عديدة من الكبار. أشار هشام أبو زيد (١٩٩٥م) إلى أن تعليم الكبار قد مر بعدة مراحل ، وكانت كل مرحلة ناتجة عن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المحلية والعالمية. ركز جون إلياس وشارف ميريام (١٩٩٥م) على نشأة فلسفات تعليم الكبار ومدى تمسك كل هذه الفلسفات بمشكلة العلاقة بين النظرية والتطبيق وما تتضمنه طبيعة هذه العلاقة من قضايا فلسفية فى مجال تعليم الكبار : كتعريف تعليم الكبار وحاجاتهم النفسية واهتماماتهم المجتمعية، والآراء حول الطرق والمحتوى والبرامج

والغاية من عملية التعليم والتعلم. ومن الواضح أن كافة فلسفات تعليم الكبار نشأت وتطورت فى سياق تاريخى واقتصادى واجتماعى معين، وسوف يتواصل التطور فى فلسفات تعليم الكبار مع اكتشاف أهداف تربوية جديدة ومع توافر طرق وأساليب جديدة لتقديم الخدمة التعليمية.

وتتعدد مجالات تعليم الكبار بين: محو الأمية بأنماطها المختلفة ، محو الأمية الهجائية ، ومحو الأمية فى إطار التربية الأساسية، ومحو الأمية الوظيفى، ومحو الأمية الحضارى - ويقصد به قدرة الدارس على توظيف ما اكتسبه من خبرات قرائية وكتابية وحسابية فى تسيير شئونه الحياتية - ومواصلة التعليم حيث أن ثمة فئة ليست بالقليلة حصلت على قدر معين من التعليم ثم انقطعت لأسباب مجتمعية ، وبعد فترة زالت هذه الأسباب ، وفى هذا الإطار يقدم تعليم الكبار - من خلال مؤسسات التعليم الموازى - فرصا تعليمية لنوعيات مختلفة من هؤلاء الأفراد.

والدراسات الحرة. وذلك لإشباع رغبة فئة غير قليلة من الكبار قد حصلوا بالفعل على قدر من التعليم ويرغبون فى زيادة معلوماتهم فى مجال أو تخصص معين، وتشبع هذه الرغبة من

خلال مراكز الخدمة العامة التابعة للجامعات، وبرامج الثقافة العمالية ومراكز تعليم اللغات وبرامج الثقافة الأسرية.

وبرامج التأهيل والتدريب. وتقدم للذين لم يتم إعدادهم أساسا للعمل الذين التحقوا به ، وذلك بهدف الإرتقاء بمستواهم فى مجال تخصصهم ، ويتم ذلك فى مراكز التدريب السريع ، ومراكز التدريب لرفع مستوى المهارة ، ومراكز التكوين المهنى ، وأقسام التدريب بالوزارات المختلفة. بجانب مجال إعداد القادة. ويتم ذلك فى مراكز إعداد القيادات العمالية والفنية والإدارية والثقافية التابعة للعديد من الوزارات.

ويستهدف تعليم الكبار بمجالاته الخمس السابقة: تأمين تعليم أشمل وأكثر تنوعا وتخصصا لكل أبناء المجتمع ، مع تقديم خدمات تعليمية متكيفة مع طموحات الكبار وحاجاتهم وخصائصهم ، بجانب توفير فرص ثانية للتعليم داخل النظام التعليمى أو خارجه ـ تعليم موازى ـ وذلك بتأمين حق كل فرد فى مواصلة التعليم بالدخول إلى مؤسسة التعليم وقتما شاء وطبقا لبعض الشروط تحقيقا لتكافؤ الفرص ، كل هذا بهدف تعليم المواطنة الحقة وذلك بالحد من أوجه التفاوت فى المستوى التعليمى بين أفراد المجتمع ، مما يضمن

سيادة التربية القومية والقوانين الأساسية ومنع الجريمة وتعليم الحقوق المدنية والأمن والسلم والاجتماع والثقافة.

ويمكن الوقوف على أهم الخبرات والتجارب الرائدة فى مجال تعليم الكبار على النحو التالى :

انتشــرت فى كثيــر مــن الــدول العــديد مــن مؤسسات تعليم وتدريب الكبار.

١- الولايات المتحدة الأمريكيـة

تتيح كليات المجتمع المحلى فرص التعليم الواسعة أمام بعض المنتهين من التعليم الثانوى، وذلك لإعدادهم أكاديميا ومهنيا. هذا بجانب تجديد مهارات الكبار بإعداد برامج تدريب خاصة لهم. إضافة إلى معاهد ومدارس المجتمع المحلى التى تقتصر الدراسة بها على من تركوا الدراسة ويريدون استكمال دراستهم.

وتؤدى كليات المجتمع - والتى بلغ تعدادها قرابة ٢٥٥٠ كلية بالولايات المتحدة الأمريكية - دورا هاما فى تأهيل الكبار وتدريبهم ، حيث إن لهذه الكليات هدفين مزدوجين : فبجانب إتاحة الفرصة أمام الطلاب الذين انتهوا من دراستهم الثانوية لمواصلة التعليم - كهدف أول - فإن الهدف الثانى يتمثل فى إعداد الشباب لكى يكونوا فنيين وعمالا نصف مهنيين - ماهرين - فى المجالات الحياتية المختلفة ، لذا تقدم هذه الكليات برامجا تتميز بالمرونة والتنوع.

ويوجد أيضا - فى الولايات المتحدة الأمريكية الكثير من المشروعات التعاونية لتعليم الكبار ، ومن أضخم وأنجح هذه المشروعات ، المشروع الزراعى التعاونى فى الريف والذى يهدف إلى مساعدة الزراع والفلاحين. كما أن ثمة دورا مباشرا للحكومة الفيدرالية فى تعليم الكبار من خلال الوزارات والإدارات الفيدرالية المختلفة ومنها : وزارة الزراعة التى تقدم برامج من المنتجات الزراعية والتصنيع الزراعى وفى المصادر الطبيعية والبيئية ومصادر التنمية فى المجتمع.

لذا فقد أصدرت فى فبراير ١٩٩١م قانون حقوق المتعلم الكبير - *A Bill of Rights for The A dult Learner*. عن طريق : مجلس إدارة ائتلاف منظمات تعليم الكبار، وست وعشرين رابطة

ومجموعة لتعليم الكبار ، ويبدأ القانون بدباجة موجزها : " إن الشعب الديمقراطى يقوم على جهود جماهير الشعب المتنور الملتزم بالعمل بجد ونشاط من أجل الرفاهية العامة والواعية بغرض النمو والتقدم الشخصى ٠ ومن الضرورى من أجل تحقيق هذا الإلتزام توفير مجموعة متنوعة من الفرص فى تعليم الكبار والتربية المستمرة.

٢- السويد

انتشر ما أسموه بتعليم الحركة الشعبية *Popular , movement Education* - والذى يهدف إلى تقديم تعليم مدنى عام يحاول الوفاء ببعض الحاجات التعليمية التى لم تأخذ حقها فى المدارس العادية. وهناك تعليم الكبار فى المحليات حيث يستكمل فيه الدارسون بعض مقررات المدرسة النظامية ويلتحقون بمقررات موجهة نحو إعداد مهنى خاص. كما أن ثمة تدريب لسوق العمل - *Labour Market, training*٠

ويهدف تعليم الكبار فى السويد - حيث توجد أكثر من عشر روابط لتعليم الكبار - إلى : سد الفجوة التعليمية لتحقيق المزيد من المساواة والعدل الاجتماعى ، وتلبية الرغبات الفردية للكبار بتوسيع فرص التعليم والدراسة ومنحهم فرصة استكمال تعليمهم التكوينى

فى بداية حياتهم، بجانب زيادة قدرتهم على الفهم والتقدير والمشاركة فى الحياة السياسية والثقافية والإجتماعية من أجل تنمية المجتمع الديمقراطى هذا بالإضافة إلى تدريب الكبار على الأعمال الحياتية المختلفة لأجل تحقيق العمالة الكاملة والتى تعد السبيل لنماء المجتمع وتقدمه.

حقيقة لا تختلف كثيرا الفكرة الأصلية للتعليم المعاود فى السويد ـ رغم بعض الفوارق ذات الطابع العملى ـ عن مفهوم التعليم المستمر الذى اقترحته اليونسكو فى تقرير إدجار فور " تعلم لتكون " ١٩٧٢م ٠ حيث أنه يشدد على ترابط السياسات التربوية والعامة والاقتصادية ، ويفترض انقطاعات فى عملية التعليم المستمر، كما يحصل عندما تتناوب التجارب التربوية على نحو دورى مع أنشطة أخرى مثل العمل المنتج وأوقات الفراغ. وإن كان التعليم المستمر يشكل مفهوما يتسم بالشمولية ، فقد ظهر التعليم المعاود على أنه يقدم مجالا عمليا أوسع ، حيث أن هذه الصيغة من التعليم اعتبرت منذ البداية كاستراتيجية لتخطيط التعليم المستمر.

والملاحظ أن نماذج التعليم المستمر تميل إلى التأكيد على متابعة الإعداد والتدريب فى سن الرشد، على أنه حق أساسى من حقوق الإنسان، فى حين نرى أن التعليم المعاود يركز أكثر على

التطابق الواجب إقامته بين أهداف التربية ووظائفها وبين أهداف ووظائف العمل.

فالتعليم المعاود يعنى أساسا على فكرة أنه يجب أن تتاح للأفراد إمكانية توزيع سنوات دراستهم على امتداد حياتهم ، على أن تتناوب المواد الدراسية مع فترة العمل، بدلا من إطالة مدة الدراسة الأصلية ولا تجعل من مبدأ التناوب معيارا أساسيا.

وتعتمد سياسة التعليم المعاود فى السويد على:

١- تشجيع التكامل بين التعليم المقدم فى الوسط المدرسى والتعلم الحاصل فى ظروف أخرى من الحياة.

٢- إعادة النظر فى بنية التعليم الإلزامى ومناهجه.

٣- التوفيق بين السياسة التربوية وسياسة العمالة.

٤- إنشاء تعليم تعويضى على المستوى الإبتدائى والإعدادى والثانوى.

٥- التوسع فى تعليم الكبار ليشمل جمهورا أكبر.

٦- زيادة معدل مشاركة الكبار فى التعليم العالى بتوفير فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعى.

٧- تأمين التناوب بين التعليم والعمل فى المرحلة الثانوية ، كما فى التعليم العالى وفى مواقع العمل.

ومن الملاحظ أن معظم السياسات التربوية المتعلقة بالتعليم المعاود قد صيغت بعبارات غامضة ، لم يفهمها على الدوام من كان

يقع على عاتقهم مسئولية إدارة التعليم وتسييره فى الممارسة اليومية.

٣) الدانمارك :

تقوم المحاضرات العامة فى البرامج المهنية بفتح طرق جديدة للتعليم أمام الكبار ، وتتنوع صور تعليم الكبار بين : المدارس المسائية طبقا لقانون عام ١٩٩٠م والذى يؤكد على " حرية المبادرة من الكبير وحرية الالتحاق بالتعليم وحرية إختيار موضوعات الدراسة واختيار المعلمين وحرية استخدام الخدمات العامة مثل خدمات المبانى المدرسية عندما تكون غير مشغولة ". والمدارس الشعبية العالية. ويتم الدراسة بها لمدة تتراوح بين ٢ ـ ٣ أسبوع وليس لها اختبارات. كذلك مدارس الانتاج. وبرامج التعليم العام للكبار ويعتمد على دراسة مقرر دراسى واحد للكبار فى المواد الدراسية العامة ينتهى باختبار ". وبرامج التعليم الممتد خارج جدران الجامعة *Mural Education Extra* ومراكز التعليم والتدريب المهنى.

٤) روسيا:

تمكن روسيا ومعظم دول الاتحاد السوفيتى السابق الكبار من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى ، سواء بالعودة إلى التعليم من

عالم العمل أو بتثقيف أنفسهم دون ترك العمل ، لذلك أصبحت الجامعات مراكز تعليم لكل الفئات العمرية وصارت تقدم فرصا هائلة أمام الشعب العامل للعودة إلى الدراسة ، حتى إن أعداد الكبار الملتحقين بمختلف مراحل التعليم يزيد عن ٥٠% من إجمالى الطلاب بمؤسسات التعليم العالى فى مجالات تدريب الكبار أثناء الخدمة على مدى الحياة وقد حدث توسع رأسى وأفقى فى هذا المجال.

وقد تنوعت مؤسسات تعليم الكبار ـ كرد فعل لما حدث من توسع رأسى وأفقى فى هذا المجال ـ بين مراكز تعليم الكبار، ومراكز للتعليم مدى الحياة ، والجامعة الشعبية والمحاضرات العامة والبرامج التليفزيونية. وقد أنشئت الرابطة الروسية لتعليم الكبار فى موسكو عام ١٩٩١م بهدف تنسيق الجهود غير الحكومية لتعليم الكبار ، ذلك لأن ظهور مؤسسات تعليمية غير حكومية يعد أحد التطورات الحديثة فى السنوات الأخيرة نتيجة التغيرات السياسية فى البلاد. وقيام الجامعة المفتوحة خير مثال على ذلك ، حيث أن إحدى كليات هذه الجامعة هى كلية تعليم الكبار، وتعتبر أول مؤسسة للتعليم العالى فى البلاد لتعليم الكبار ، وتستهدف إعداد

وتكوين متخصصين فى التدريس للكبار والقيام بالبحوث والدراسات حول مشكلات تعليم الكبار.

ويمكن إجمال أبرز المعالم الرئيسة والمشتركة لأشكال وبرامج تعليم الكبار فى كل من أمريكا والسويد والدانمارك وروسيا فى :

❀**النظرة الجديدة لمحو الأمية وتعليم الكبار. فقد صار ينظر إلى تعليم الكبار. على أن كافة الأنشطة التعليمية التى يباشرها الكبار بعد السنوات الاثنتى عشرة التى يقدمها التعليم العام ، وتقوم بتقديمها الروابط المهنية وكليات المجتمع المحلى والجيش وغيرها من مؤسسات المجتمع ، لذا ينظر إلى تعليم الكبار فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والدانمارك والسويد وروسيا على أن " المستوى التعليمى الرابع " والذى يتميز عن المستوى الأول – الابتدائى – والمستوى الثانى – الثانوى – والمستوى الثالث – الجامعى والعالى –.**

❀**التنوع فى مجالات تعليم الكبار. كرد فعل طبيعى لما يشهد " عالم اليوم من تغييرات فى مختلف مجالات الحياة ، فقد تعددت مجالات تعليم الكبار وبالتالى تنوعت المؤسسات التى تشرف عليه من مدارس وجامعات وهيئات حكومية وأهلية ودينية وقد أشار مؤتمر باريس ١٩٨٥م إلى أن هناك مجالات عديدة لتعليم الكبار من أهمها : التدريب المهنى والحرفى والصناعى والتجارى والتثقيف الصحى والغذائى والتعليم المستمر. وأضاف مؤتمر هامبروج ١٩٩٧م. بعض المجالات الأخرى مثل : التربية من أجل المواطنة والديمقراطية والبيئة وتعليم الكبار عبر الثقافى Adult, Intercultural Education والذى يهدف إلى زيادة معرفة الكثير بثقافة الآخرين وتنمية إحساسهم بقيمهم وسلوكياتهم.**

❀**تعميق فكر الاندراجوجى – Andragogy – حيث بدأ حديثا – فى أمريكا والدانمارك والسويد وروسيا ومعظم الدول المتقدمة – التوجه والتركيز بشكل**

أساسى على مبدأ التعلم الذاتى ، وفى نطاق ذلك يتميز تعليم الكبار بالذاتية كما تفرضه حاجات مستمرة ومتجددة مدى الحياة فى تلك الدول المتقدمة ويؤكد الاندراجوجى ـ علم وفن مساعدة الكبار على التعليم ـ على مبادىء أساسية فى مجال تعليم الكبار مثل : الحرية والاستقلالية وتحقيق الذات والمشاركة فى عملية التعليم والتعلم.

❀اهتمام جديد بالتعليم المستمر للكبار فى إطار الجامعة. فبينما يعتبر الكثيرون أن التعليم المستمر فى إطار الجامعة بمثابة الموجة القادمة فى مجال تعليم الكبار ـ خلال القرن الأول من الألفية الثالثة ـ يضيف البعض الآخر لذلك. التأكيد على تحرير المرأة من كافة أشكال القهر وذلك بدعم تعلمها وتعليمها على خريطة تعلم الكبار ومشاركتها بطريقة فعالة فى برامجه.

❀سيطرة الصبغة السياسية على تعليم الكبار . وبخاصة بالنسبة للموضوعات التى يتناولها مثل : تعليم الكبار والمواطنة والديمقراطية ، تعليم الكبار والمجتمع المدنى ، معالجة قضايا تعليم الكبار كنشاط سياسى لجماعات العمال ونقاباتهم ، دور تعليم الكبار المرتكز على المجتمع فى تغيير علاقات القوى وتحسين نوعية الحياة.

❀إهتمام كبير بتقنيات تعليم الكبار. فقد أعطت الثورة التكنولوجية تعليم الكبار فرصة جديدة لتجديد برامجه وأساليبه ، وانعكس ذلك إيجابيا على مداخل وطرق تنفيذ تلك البرامج. ومن التوجهات الجديدة استخدام أسلوب التعلم الموجه ذاتيا Self Directed, Learning ـ الذى أكد عليه مفهوم الاندراجوجى ـ تلك العملية التى يمتلك فيها الأفراد زمام المبادرة فيما يتعلق بتجديد احتياجاتهم وأهداف تعليمهم ، بالإضافة إلى اختيار وتنفيذ استراتيجيات التعلم المناسبة لهم وقيامهم بتقويم نتائج التعلم ، لذا فالملاحظ أن تدريس الحاسوب وكذا ـ الانترنت ـ تبدأ فى المجتمعات المتقدمة ـ عامة ـ والمجتمع الأمريكى ـ خاصة ـ من المرحلة الإبتدائية وتستمر معهم فى المرحلة المتوسطة فالثانوية ، حتى إذا تخرج الطالب من هذا التعليم كان

متسلحا بالعلم والخبرة اللذين يتطلبهما المجتمع المتقدم والتعايش مع مهارات العصر.

يبدو جليا من خلال العرض الموجز للمعالم الرئيسية لتعليم الكبار فى بعض الدول المتقدمة ـ أمريكا ، روسيا ، السويد ، ـ ذوبان الفوارق بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد ـ من جهة ـ والتعليم النمطى من جهة أخرى ، فبدلا من أن يكون التعليم المفتوح والتعليم عن بعد على هامش النظام التعليمى فقد أصبح فى موقعه وبخاصة فى ضوء أبرز الاتجاهات العالمية المطروحة ألا وهى التعليم للجميع والتعليم مدى الحياة حيث صار ينظر لتعليم الكبار فى الدول المتقدمة بأنه ضرورة حتمية لمواصلة التعليم بالنسبة للكبار بعد فترة انقطاع ، مع "وجوب الإستفادة من انخفاض كلفته مقارنة بتكلفة الدراسة التقليدية" كرد فعل طبيعى للإستفادة من منشآت التعليم النظامى والقوى البشرية العاملة فيه، حيث يتم الاستعانة بهم للعمل بعض الوقت فى برامج تعليم الكبار.

تلك هى أبرز المعالم الرئيسة لأهم أشكال وبرامج التعليم الموازى ـ الجامعة المفتوحة ، تعليم الكبار ـ فى بعض الدول المتقدمة ، فماذا عن المعالم الرئيسة لواقع التعليم الموازى فى بعض الدول العربية ؟!

ثانيا: أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول العربية:

أ) تجربة التعليم الموازى للكبار فى العراق :

وضعت العراق خطة فى هذا المجال من عام ١٩٩٥م إلى عام ٢٠٠٦م على ثلاث مراحل :

١- خطة المدى القريب : **وهى من عام ١٩٩٥م حتى ١٩٩٨م وركزت على متابعة وبذل الجهود والإمكانيات المتاحة لمجابهة ظاهرة الارتداد إلى الأمية، ومتابعة اليافعين بالانتظام فى الدراسة فى فصول تعليم الكبار.**

٢-خطة المدى المتوسط : **من عام ١٩٩٨م حتى عام ٢٠٠٠م واهتمت بإعادة المتحررين من الأمية ممن أكملوا مرحلة التكميل وإعادتهم إلى مقاعد الدراسة فى المدارس الشعبية بهدف تنفيذ خطة استمرارية التعليم فى شكل تعليم موازى بهدف تهيئة الفرص لتعليم الكبار المتحررين من الأمية ومواصلة دراستهم فى قنوات موازية للمراحل الدراسية الاعتبارية.**

وتبدو أبرز مبررات مشروع التعليم الموازى فى الجمهورية العراقية متمثلة فى :

١- **ازدياد عدد المتخلفين عن التعليم فى مراحله المختلفة، وهذه الأعداد تشكل نسبة كبيرة مما يتطلب إيجاد نوع من التعليم كى يستطيع هؤلاء مواصلة الدراسة**

وإكمالها، وهذا يتطلب إيجاد نمط من التعليم الموازى يتناسب مع قابليتهم والمرحلة العمرية لهذه الفئات.

٢- إن طبيعة وأساليب ونظام التعليم المدرسى وعدم مرونتها تــدفع بــالكثير إلــى التسرب والرسوب وبالتالى ترك الدراسة وزيادة عدد المتسربين ، ويتطلــب ذلــك إيجاد نوع من التعليم للكبار يتسم بالمرونة وتنوع الأساليب المتبعة فى تعليمهم.

٣- أن التعليم الموازى يسير جنبا إلى جنب وعلى خط متصل مع التعلــيم النظــامى دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له ويمكنه أن يدعم التعليم النظــامى ويتممــه ويحل محله فى بعض الأحوال.

٤- أن التنمية الشاملة تحتاج إلى كوادر فنية قادرة على الإيفاء بالحاجة المطلوبــة لهذه التنمية ممن يستطيعون العمل والإنتاج للإسراع فى عملية التنميــة الشــاملة وتحقيق أهدافها.

ولقد اهتمت العراق بالتعليم الموازى اللانظامى بوصفه جزءا من شبكة مؤسسات التربية والتعليم والتوجيه فى المجتمع ، وقد نفذت برامج التعليم خارج المدرسة (تعليم موازى) فى المؤسسات الرسمية والمنظمات المهنية والجماهيرية. كما اعتبرت المدارس الشعبية قنوات موازية للمدارس ، حيث تم توفير مدارس لليافعين ، وصفوف ملحقة بالمدارس. كما توجد قنوات تتولى مهمة التعليم الموازى فى مرحلة الدراسة الإعدادية مثل المراكز التدريبية التى يمنح خريجوها شهادة معادلة للشهادة المهنية.

وفتحت المدارس الشعبية لخريجى مرحلة التكميل ، وفتح عدد منها لمواصلة العسكريين للدراسة فى مرحلة التكميل أيضا. ويعتمد التدريب فيها على أساس التعاون بين وزارتى التربية والدفاع . كما تسهم المنظمات الشعبية والمهنية فى تقديم المعونة الفنية والمادية ، وتعطى أفضلية لتشغيل المتخرجين من المدارس.

وهناك دور للمدرسة فى التعليم الموازى للكبار وتنمية المجتمعات المحلية ، حيث وضعت التشريعات لإكمال الدراسة فى المدارس المتوسطة لمن تجاوزت أعمارهم سن القبول فى هذه المرحلة مما أتاح الفرصة للعديد من متخرجى المدارس الشعبية لإكمال دراستهم ومواصلة التعليم إلى مراحل أعلى. كما أن هناك

التعليم المهنى والفنى للكبار ، حيث يهدف هذا النوع من التعليم إلى إعداد أفراد لممارسة مهن وحرف جديدة لم يسبق لهم القيام بها ، كما يهدف إلى تدريب العاملين مهنيا بقصد تحسين كفاءتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات الجديدة التى جاء بها التحديث التكنولوجى والتقدم العلمى فى دوائر تخصصاتهم مما يزيد من درجة تكيفهم للعمل.

واستحدثت وزارة التربية والتعليم بالعراق قسما لتعليم الكبار لمتابعة نشاطات خريجى محو الأمية والإشراف على مدارس اليافعين التى يعتمد منهج الدراسة فيها على تكيف مفردات منهج الدراسة للمرحلة الإبتدائية لتدرس فى أربع سنوات ـ كما يشتمل على مواد علمية. ويمكن للملتحقين بهذه المدارس مواصلة الدراسة المتوسطة بعد اجتياز اختبارات تجرى وفق ما هو متبع فى المدارس الابتدائية. ويكيف الدوام فى هذه المدارس كى يتناسب مع أوقات وظروف الملتحقين بها من الذكور والإناث ، وتكون على شكل صفوف ملحقة بالمدرسة الإبتدائية ، ويتولى التدريس فيها معلمون مؤهلون. وتعد هذه المدارس وسيلة فعالة لإحكام تطبيق التعليم الإلزامى ، ومواصلة التعليم للمستويات الأعلى.

ولقد تبنى العراق المدارس الشعبية فى إطار التعليم المستمر لتأهيل الدارسين الذين أكملوا مرحلة محو الأمية (الأساس والتكميل) ومن فى حكمهم إلى المستوى الذى يحققه المتخرجون فى الصف السادس الإبتدائى ومساعدتهم على مواصلة دراستهم فى المدارس المتوسطة والثانوية إذا رغبوا فى ذلك.

كما أن متابعة الدارسين المتحررين من الأمية عن طريق المدارس الشعبية ليواصلوا الدراسة إلى مستوى المرحلة الإبتدائية لكى لا يرتدوا إلى الأمية ، ثم مواصلة تعليمهم إلى المستويات الأعلى ، اقتضى التقويم المستمر لمعرفة الخطوات التى نفذت ، ومدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف الموضوعة.

والملاحظ أنه من بين أسباب نجاح تعليم الكبار فى العراق أن حزب البعث العربى الاشتراكى ـ كتنظيم جماهيرى وسلطة حاكمة ـ هو قائد الحملة الوطنية الشاملة. بالإضافة إلى إسهام المنظمات الجماهيرية والمهنية فى الحملة الوطنية الشاملة على مستوى التخطيط ورسم السياسة والتنفيذ والمتابعة. وأيضا تشجيع الجهود الذاتية والتطوعية والمبادرات الشعبية من قبل المنظمات الجماهيرية التى تتمثل فى المنظمات العمالية والمهنية والجمعيات الثقافية والنسوية وتنظيمات الطلاب والشباب.

وفى إطار خطة عامة للمتابعة اقترحت ـ آنذاك ـ " ثورة المتابعة فى إطار التعليم المستمر " والتى عقدت فى ١٣ ديسمبر ١٩٧٨م :

(١) أسلوب التعليم المنتظم للمتابعة : أى إيجاد نمط من التعليم الموازى ملحق به المتحررين الجدد من الأمية تراعى فيه دوافع الدارسين ومتطلبات التنمية والتكامل مع التعليم النظامى.

(٢) التدريب المهنى : على أن تراعى هذه البرامج استخدام مهارات القراءة والكتابة التى اكتسبها المتحررون فى ترقية مستوى الأداء والوظيفة ، وتحقيق الارتباط بين المعارف والمهارات وبين متطلبات المهنة.

ولقد حددت الدراسة فى المدارس الشعبية بثمانية عشر شهرا يحصل المتخرج منها بعد انتهاء هذه الفترة الزمنية على شهادة الدراسة الإبتدائية. وبهذا تكون الدراسة فى هذه المدارس قد اختصرت الفترة الزمنية لإنهاء المرحلة الإبتدائية بعد الثالث الإبتدائى من ثلاث سنوات دراسية إلى سنتين (تعادل ١٨ شهرا دراسيا).

وصدر قرار من مجلس قيادة الثورة حدد الإلزام بالدوام فى المدارس الشعبية لجميع خريجى مرحلة التكميل للفئات العمرية ١٥ ـ ٣٥ سنة ، وخريجى مرحلة التكميل من العاملين بالقوات المسلحة والقطاع الاشتراكى من ٣٥ سنة فأكثر أو بالنسبة لباقى الخريجين أكثر من ٣٥ سنة لمن يريد فيلزمون بالدوام يوم واحد أسبوعيا.

ب) تجربة سلطنة عمان :

أخذت السلطنة بنظام التعليم الموازى (المتسارع) للكبار الذين انقطع تعليمهم فى مرحلة دراسية معينة لظروف خارجة عن إرادتهم ، ولخريجى محو الأمية ليلحقوا بالصف الخامس ، ومن ثم مواصلة التعليم حتى أعلى المراحل. وبذلك مدت بهذا النظام الجسور بين التعليم النظامى واللانظامى. وفى عام ٩٨ / ١٩٩٩م وصل عدد الدارسين بنظام التعليم الموازى المتسارع ١٧٤٢٩ دارسا ودارسة.

وتقنينا لهذا النشاط أصدرت وزارة التربية والتعليم " نظام تعليم الكبار " بقرار وزارى تضمنت مواده تعريفا لهذه الدراسة وشروط التسجيل فيها وتنظيم العمل فى المراكز والإشراف والتوجيه على المستويين المركزى والمحلى ونظم الامتحانات والخطط الدراسية لكل صنف بكل مرحلة ، وهذا النشاط يعتبر تعليم موازى للتعليم النظامى فى مناهجه ووسائله التعليمية.

ويسير هذا النظام وفق أسلوبين للدارسين ، الأول " هو الدراسة المنتظمة " والذى فسره النظام بالآتى:

(١) الدراسة المنتظمة وتتم فى مراكز ، وهى الدراسة التى يلتحق فيها الدارس وينتظم بأحد مراكز تعليم الكبار ويتقدم للامتحان النهائى للمرحلة التعليمية الملحق بها مع طلبة التعليم النظامى.

(٢) **الدراسة المنزلية الحرة وهى الدراسة التى لا ينتظم فيها الدارس فى المراكز ، بل يدرس فى بيته ويتقدم للإمتحان النهائى فى أقرب مركز أو مدرسة إلى سكنه باسم دراسة منزلية حرة.**

وتغطى الدراستان المنتظمة والحرة مراحل التعليم الثلاث (ابتدائى ـ إعدادى ـ ثانوى). وعلى مستوى المناطق التعليمية تتولى مديريات وإدارات التربية والتعليم تنظيم النشاط ، من حيث فتح الشعب وتجميع البيانات والإحصاءات وتقارير الموجهين وإرسالها للدائرة المختصة بالوزارة ومتابعة العمل وتقويمه على مستوى المنطقة التعليميـة. أما بالنسبة للمناهج فتستخدم مناهج التعليم المدرسى فى مراكز تعليم الكبار وبنفس المعلم، ومن حيث زمن الدراسة فإنها تمتد على خمسة أيام فى الأسبوع وبحساب خمس حصص يومية.

وقد حققت هذه التجربة نجاحا كبيرا حيث أكمل العديد من الدارسين والدراسات المرحلة الجامعية وفى شتى التخصصات حيث التحقوا بدواوين الدولة العامة والقطاع الخاص ٠ ففى عام ٩٩ / ٢٠٠٠م وصل عدد الدارسين والدارسات من المتحررين من الأمية للحصول على الشهادة الابتدائية بنظام الدراسة المنتظمة ١٩٧٧م دارسا ودارسة ، وفى المرحلة الإعدادية ١٧٨٨ وفى

المرحلة الثانوية ٢٩٩٣ ليصبح المجموع الكلى ٦٧٥٨ دارسا ودارسة بالتعليم الموازى للتعليم العام.

أما بالنسبة للدارسين بنظام الدراسات الحرة المنزلية حسب المراحل التعليمية الثلاث فقد وصل عددهم بنظام الدراسة المنزلية الحرة فى عام ٩٩ / ٢٠٠٠م إلى ٣٢٨ دارسا ودارسة للحصول على الشهادة الإبتدائية ١٩٨٣م للحصول على الشهادة الإعدادية ، ٩٧٤٠ للحصول على الشهادة الثانوية ليصبح المجموع الكلى ١٢٠٥١ دارسا ودارسة.

وبذلك يصبح مجموع الدارسين الكبار بكلا النظامين فى عام ٩٩ / ٢٠٠٠م: ١٨٨٠٩ دارسا ودارسة ، وإذا ما قيس بعدد سكان السلطنة يعتبر هذا الرقم إنجازا كبيرا على طريق التعليم المستمر للكبار والذى يأخذ شكل التعليم الموازى للتعليم العام ٠

ج) تجربة السودان :

قامت الدولة بتوفير فرص تعليمية خاصة لليافعين الذين تركوا المدرسة وقد استهدف هذا المشروع تحقيق عدة أهداف من بينها:

١- توفير برامج تعليمية متكاملة لاستكمال تعليمهم حيث تشمل على نشاطات تعليمية ومهنية واجتماعية وثقافية بهدف رفع كفايتهم ومهاراتهم فى إطار حاجات المجتمع المحلى ومطالب سوق العمل للتعليم الرسمى العام. كما أنها تؤمن تعليم أساسى لأبناء الريف، ويأخذ المنهاج فى الاعتبار البيئة المحيطة ، وهو يهدف إلى تنمية المهارات والسلوكيات المتمركزة حول العمل اليدوى

والحياة الريفية. وفى هذا السبيل تستخدم المدرسة الإمكانات والموارد والمنشآت المتاحة فى المجتمع المحلى ، كما تضع فى المقابل تجهيزاتها ومواردها تحت تصرف المجتمع الفردى التى هى جزء لا يتجزأ منه.

ويرتكز التعليم أساسا على الملاحظة والتحليل والاكتشاف والبحث عن الحلول ، مستعينا بموارد البيئة. كما تعتمد على أنشطة موازية للتعليم المدرسى تكمل المنهاج الدراسى العادى وتشكل أحد مكوناته الرئيسية.

ولهذا النوع من مدارس التعليم الموازى مناهج تكميلية أو تعويضية تكيف مناهج التعليم الإبتدائى مع حاجات اليافعين الريفيين من سن ١٠ ــ ١٥ سنة. كما يؤهلهم هذا النوع من التعليم لاستكمال تعليمهم إلى المستويات الأعلى.

٢- محاولة إثبات أهمية الدور الذى يستطيع أن يسهم به اليافعون فى تنمية مجتمعاتهم والنهوض بها.

٣- فتح آفاق جديدة لمن فاتهم استكمال دراستهم لتحقيق طموحاتهم.

٤- فتح القنوات بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى (الموازى) وتسهيل حرية الانتقال بينهما لضمان تحقيق طموحات الملتحقين بهذا النوع من التعليم.

وقد وضعت الخطة الدراسية على أساس اختزال مدتها من ثمان سنوات للتعليم الأساسى إلى أربع سنوات فقط حتى توصل الدارس إلى ما يوازى مستوى الصف الثامن من التعليم الأساسى ، فى نظام مرن وصفوف متعددة المستويات أو فى نظام القرناء.

وتتم الدراسة فى فصول مسائية فى مدارس التعليم الأساسى ، ويمنح الدارس بعد نجاحه شهادة توازى شهادة إنهاء مرحلة التعليم الأساسى. ويسمح لهؤلاء اليافعين باستكمال دراستهم فى المستوى الأعلى وهى المرحلة الثانوية ـ المسائية ، أو مراكز تعليم الكبار المفتوح ، ثم استكمال الدراسة حتى المستوى الجامعى.

أما الحاصلون على شهادة التحرر من الأمية ، فقد أنشأت لهم وزارة التعليم مدارس شعبية تتمتع بالمرونة بحيث يمكن للمتخرجين منها الالتحاق فيما بعد بالتعليم النظامى إذا كانت سن الدارس تسمح بذلك. كما قامت الوزارة بتطوير المدارس المسائية القائمة الآن بغرض إيجاد فرص تعليمية للدارسين من مختلف الأعمار لاستكمال تعليمهم إلى المستويات الأعلى. ويعمل بكل ولاية عدد من المنسقين والمدربين والمشرفين والرواد والمعلمين لكل صف دراسى.

وتقدم المدرسة الابتدائية التابعة لمركز التربية الريفية تعليما متكيفا مع الحياة الريفية ، وموازيا ٠

د) تجربة الجزائر :

يقتضى التكوين المستمر للكبار بالجزائر نظاما تربويا كاملا ، منسجما ومدمجا يسمح بإمكانية تلبية الرغبات الفردية اعتبارا لمتطلبات المجتمع الذى عليه أن يواجه النمو السريع للتطور العلمى والتكنولوجى، وكذا المتطلبات الإجتماعية والاقتصادية. ويتطلب تنظيما يمنح الجميع إمكانية الإستفادة من الترقية الاجتماعية والتطور الثقافى ليتمكن كل فرد من المساهمة الفعالة فى مجموع النظام الإجتماعى التربوى. كما يستلزم توزيع التعليم على مدى الحياة ، وامكانية التكوين باستمرار ، وامكانية إعادة التكوين وربما إعادة التوجيه المهنى وكذلك تعبئة وتطوير كافة الوسائل التربوية.

وفى إطار سياسة شاملة لإقامة منظومة تربوية مستمرة لتعليم الكبار قامت وزارة التعليم بالجزائر باتخاذ ثلاثة أنماط من الإجراءات:

١- الإسراع بالقضاء على الأمية.

٢- تخفيض التسرب المدرسى الذى مازال مرتفعا.

٣- إحداث نظام حقيقى للتكوين الموازى ، فأى مدرسة تمنح فرصة ثانية للحاصلين على شهادة محو الأمية وإنقاذ المتسربين والمفصولين من المدرسة ، وتنظيم

تعليم أساسى ملائم لفائدتهم ، أو تنظيم استدراك مدرسى حسب مستوياتهم. لذلك وضعت الجزائر منذ عام ١٩٦٩م نظاما تعليميا للكبار عن بعد يسمح لكل مواطن بتحسين مستواه التعليمى وتتكفل بهذه المهمة هيئتان تابعتان للدولة هما :

أ- المركز الوطنى للتعليم المعمم بالمراسلة والإذاعة والتلفزة : **(مركز تعميم التعليم). وقد تأسس هذا المركز عام ١٩٦٩م وهو مكلف بإعداد وتوزيع الدروس على الكبار عن طريق المراسلة وبثها عن طريق الوسائل السمعية البصرية وتخص التعليم العام فى مرحلة ما بعد الإبتدائى إلى المستوى النهائى من التعليم الثانوى ، لمن يرغبون دخول امتحانات الشهادات العامة ممن أنهوا مرحلة الأساس بفصول محو الأمية أو مرحلة التعليم الإبتدائى.**

ب- المركز الوطنى للتعليم المهنى عن بعد : **وقد تأسس عام ١٩٨٤م من أجل تلبية احتياجات المواطنين فى التكوين المهنى حيث ينظم امتحانات للحصول على شهادات رسمية فى كل تخصص ، لذلك يصدر هذا المركز مواد تعليمية خاصة بالمراسلة للتعليم المهنى والتدريب الإدارى ، يزود بها من يرغبون فى الاستزادة من المعارف الحرة.**

هـ) تجربة المملكة العربية السعودية :

تم إعداد برنامج جديد لمحو الأمية، مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات يحصل بعدها الدارس على شهادة تعادل الشهادة الابتدائية، مع مواصلة التعليم فى المراحل التالية لمن يرغب. أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة (الإعدادية) والخاصة بخريجى السنة الثانية (متابعة) فيتم تطبيق المناهج والخطط الدراسية والمقررات المطبقة فى المرحلة المتوسطة (الإعدادية) بمدارس التعليم العام، وكذلك

فى مدة الدراسة ووقتها فى الفترة الصباحية للإناث، وفى الفترة المسائية للذكور.

وهناك إقبال كبير على الالتحاق بالفصول المتوسطة (الإعدادية) الصباحية والمسائية لخريجى مدارس محو الأمية بالمملكة، ومن المتوقع التوسع فى افتتاح مزيد من هذه الفصول لتلبى حاجة الدارسين والدراسات، لمواصلة التعليم إلى المراحل الأعلى.

وتذكر إحصاءات عام ١٩٩٩/١٤٢٠هـ أنه تم افتتاح ٢٠ فصلاً للدراسات بالسنة الأولى متوسطة (إعدادى) تضم ٤٥٠ دراسة فى كلَ من الرياض وجدة والمنطقة الشرقية ومكة المكرمة والمدينة المنورة والإحساء والقصيم.

كما تم افتتاح ٣ فصول للسنة الثانية متوسطة (إعدادى) فى كل من الرياض وجدة والمنطقة الشرقية تستوعب ٧٥ دراسة. وللإقبال المتزايد من جانب الدراسات للالتحاق وبهذه الفصول فقد بادرت رئاسة تعليم البنات بالتوسع فيها لتشمل جميع مناطق ومحافظات المملكة لإتاحة الفرصة لجميع الراغبات فى مواصلة دراستهم لتلك المرحلة – حيث بلغ جملة هذه الفصول فى عام

١٩٩٩/٢٠٠٠ [٥٧] فصلاً، التحق بها ١٣٩٠ دراسة. وهذه الفصول تطبق المناهج والخطة الدراسية المطبقة فى التعليم المتوسط الصباحى. وفى عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ تم افتتاح مدارس ثانوية للكبيرات يلتحق بها خريجات الصف الثالث متوسط (إعدادى).

وقد تم تخصيص معلمات تربويات ذوات الخبرة والكفاءة للتدريس – بهذه الفصول وفق التخصصات المطلوبة، ويقوم بالإشراف عليهن مشرفات متفرغات لهذه المرحلة.

إضافة إلى ذلك فإن رئاسة تعليم البنات تقوم بإعداد برامج تدريبية مهنية لما بعد المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات تؤهلها للشهادة الثانوية.وقد بلغ عدد المعاهد الثانوية المهنية للإناث عشرة معاهد.

كما حرصت وزارة المعارف السعودية على إتاحة الفرصة للمتخرجين من مرحلة المتابعة بمواصلة دراستهم بالمدارس المتوسطة الليلية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات يحصل بعدها الدارس على شهادة مرحلة الكفاءة المتوسطة، ويليها برنامج المرحلة الثانوية ومدته ثلاث سنوات أيضا تؤهله للالتحاق بالجامعة.

وقد بلغ عدد المدارس المتوسطة التابعة للوزارة فى عام ١٩٩٩م – [١٧٣] مدرسة وعدد الفصول ٦٦١ فصلاً تستوعب ٢٨٤٢٣ دارساً ودارسه.س أما عدد المدارس الثانوية الليلية لعام ١٩٩٩ فبلغ ١١١ مدرسة وعدد فصولها ٤٧٤ فصلاً وعدد الدارسين بتلك المرحلة ٢٥٢٨٥ دارساً ودارسه.

ويتم إعداد المناهج الدراسية المناسبة لهؤلاء الدارسين والتى تتلاءم مع سنهم وحاجاتهم الحياتية، كما يتم تزويدهم بالكتب والأدوات والوسائل التعليمية مجاناً طيلة فترة دراستهم. هذا بالإضافة إلى اختيار المعلمين من ذوى الكفاءة والمؤهلات العلمية المناسبة.

ومما سبق يتضح أن المملكة تعمل على إتاحة الفرصة أمام الجميع للاستزادة من التعليم وذلك بفتح المدارس المتوسطة والثانوية الليلية لمن أكمل مرحلة محو الأمية ومرحلة المتابعة، حيث تحقق لكثير من الأميين مواصلة دراستهم حتى المرحلة الجامعية، بل أن بعضهم أكمل ما بعد المرحلة الجامعية ونال درجات علمية عليا، كما استطاع الكثير من الأميين تحسين مستواهم الاجتماعى وأسهم فى تطوير مجتمعهم وأصبحوا أعضاء منتجين.

كما أن المملكة تعطى اهتماماً كبيراً بالتعليم الفنى والتدريب المهنى الموازى للكبار لذلك عملت المملكة على توفير مراكز التدريب المهنى والمعاهد الفنية التى يمكن أن تساهم فى رفع الكفاية الإنتاجية لمن محيت أميتهم ولم تمكنهم ظروفهم من الحصول على قدر كاف من التعليم.

و) المملكة الأردنية الهاشمية:

يوفر النظام التربوى فى الأردن فرص التعليم لجميع المواطنين سواء الذين تحرروا من الأمية أو الذين انقطعوا عن المدارس النظامية لسبب أو لآخر، بهدف تعميم التعليم وتحقيقاً لمتطلبات التنمية الشاملة، ولهذا نظمت وزارة التعليم للدارسين برامج تناسب قدرتهم وميولهم وطموحاتهم فى إطار تربية مستمرة ضمن عدة مسارات أهمها:

(١) المسار الأكاديمى ويشمل:

- ❀ **برنامج المتابعة: حيث تم تخصيص هذا البرنامج للمواطنين الذين تخرجوا من فصول محو الأمية أو الذين تسربوا من التعليم النظامى واصبحوا فى عمل لا تسمح تشريعات التعليم النظامى أن يلتحقوا به. ومدة الدراسة فى هذا البرنامج عامان دراسيان، يمنح المتخرج من هذا البرنامج شهادة تعادل شهادة الصف السادس الأساسى. والدراسة فى هذا البرنامج مجانية. أمام الكتب المقررة فهى كتابان للغة العربية، وكتابان للحساب، وكتابان للثقافة العامة.**

- **برنـامج الدراسات المسائية: ويقصد بالدراسات المسائية التسهيلات التى توفرها وزارة التربية والتعليم فى المدارس مساء (بعد انتهاء اليوم الدراســى) للأشخاص الذين يرغبون فى مواصلة التعليم ولم يتمكنوا من تحقيق ذلك خلال الدراسة النظامية فى المرحلتين الأساسية والثانوية وكذلك للأفــراد الذين يرغبون فى التدريب على مهارات مهنية. وتحقــق الأردن نجاحــاً كبيراً فى تنفيذ هذا البرنامج منذ بدئه عام ١٩٧٩/٧٨م وحتى الآن.**
- **برنامج الدراسة غير النظامية (دراســة المنــازل):يقصــد بالدارســين غيــر النظاميين أولئك الذين لا يلتزمون بدوام مدرسى، بــل يتعلمــون ذاتيــاً، ويتقدمون لأداء الامتحانات فى المدارس الحكومية مع طلابها النظــاميين فى نهاية كل فصل دراسى، وإذا ما اجتاز أحدهم الامتحان بنجاح يرفع إلى الصف الذى يليه، وقد بدأ العمل فى هذا البرنامج فى العام الدراسى ٧٨ / ١٩٧٩م وحتى الآن.**

ولهذا البرنامج أهمية خاصة تكمن فى توفير الفرص التعليمية لتلك الفئة من المواطنين الذين يرغبون فى مواصلة التعليم، ولديهم الرغبة فى التعلم الذاتى، أو لديهم ظروف مرضية أو إعاقة.
ويستطيع الدارس من خلال هذا البرنامج أن يتقدم لامتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة.

(٢) برنامج المراكز الثقافية:

تنتشر المراكز الثقافية فى معظم مناطق المملكة الأردنية، وهى تقوم بعقد دورات أكاديمية (تتعلق بمقررات مدرسية للصفوف الثانوية) وبرامج أخرى مهنية تتراوح مدتها ما بين شهر،

وأحد عشر شهراً، وتمنح الدارسين المتخرجين فيها وثائق مصدقة من وزارة التربية والتعليم.

ويلتحق بهذه المراكز طلبة المدارس بهدف التقوية فى موضوعات منهجية معينة كالعلوم والرياضيات واللغات لتمكينهم من القبول فى الجامعات من خلال حصولهم على معدلات أعلى فى الثانوية العامة.

وتتولى وزارة التربية والتعليم مهمة الإشراف على المراكز الثقافية فى الأردن، ومتابعة شئون تنفيذها للبرامج التعليمية.

(٣) المسار المهنى:

ويشمل مراكز التأهيل والتدريب المهنى التى قام بإنشائها بعض الجهات الرسمية والتطوعية. وتؤدى هذه المراكز خدمات كبيرة لقطاع عريض من المواطنين، ومن أبرز النشاطات التى تقدمها:

❀النشاط التعليمى الموجه نحو التدريب الوظيفى: أو اكتساب مهارات جديدة من أجل الارتقاء فى السلم الوظيفى، أو من أجل تغيير مسار طبيعة العمل، كما أنه يشمل النشاط الموجه للنساء اللواتى يدخلن سوق العمل بإعداد متزايدة مثل معاهد اللغات والسكرتارية .. إلى غير ذلك.

❀النشاط التعليمى الموجه للمعنيين وأصحاب المهن من أجل الإطلاع على آخر ما توصل إليه العلم فى مجالاتهم المختلفة مثل الأطباء والمهندسين والمدرسين والفنيين.

❀النشاط التعليمى الموجه من أجل تحقيق الرفاهية الاجتماعية والصحية والعائلية. ويضم كافة أنواع التعلم المتعلق بالأسرة والصحة والعلاقات العائلة ورعاية الأمومة والطفولة .. إلى غير ذلك.

وتسعى جميع هذه البرامج - فى المسارين الأكاديمى والمهنى - إلى إيجاد التكامل بين التعليم النظامى وغير النظامى. فقد صممت البرامج بحيث تتيح حرية الانتقال من نظام تعليمى إلى أخر إذا تناسب عمر الدارس مع متوسط أعمار الطلاب فى الصف الذى يستحقه. كم وضعت مؤسسة التعليم النظامى فى خدمة التعليم غير النظامى فى أوقات فراغها.

وباستقراء المعالم الرئيسة لأهم أشكال وبرامج فى كل من : العراق وسلطنة عمان والسودان والجزائر والمملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية. أمكن إدراك الحقائق التالية:

❀إن هناك نقاط التقاء بين معظم الخبرات التى ذكرت ــ وهناك أيضا نقاط اختلاف ــ قد تظهر فى أساليب التنفيذ والأولويات أو فى شكل البناء التنظيمى لهيكل التعليم الموازى ــ وهذا أمر وارد تتطلب طبيعة وظروف كل مجتمع من المجتمعات.

❀إن معظم مؤسسات ونظم التعليم الموازى فى التى تم عرضها كنماذج لها نظائر مشابهة فى مصر ــ سواء بالنسبة لمعاهد التعليم المسائية والتعليم الريفى والجامعات الشعبية ودروس التعليم الموازى فى التليفزيون والإذاعة وغير

ذلك ــ ولكن هناك تباين فى درجات النجاح لأى برنامج من بـــرامج التعلـــيم الموازى للكبار والذى قد يختلف من دولة إلى أخرى.

إن أنواع التعليم الموازى تتعدد وتتنوع وقد توجد كلها أو بعضها طبقا لحاجة وظروف وإمكانات كل دول من هذه الأنواع والتى تأخذ بها أو بعضها الدول المذكورة : مدارس التعليم لمرحلة التعليم الأساسى ـ وهى البديل الموازى لمدارس التعليم النظامى ـ والمدارس الليلية المهنية ، ومراكز تعليم الكبار ، ومراكز التدريب المهنى أو مراكز المهارات ، ومدارس التعليم الخاص ، ومدرسة القرية ، وبرامج التعليم بالمراسلة ، وبرامج التعليم بعض الوقت ، ومدارس المعوقين ، وبرامج الدراسـة خارج المدرسة والبرامج المانحة لشهادات موازية للنظام المدرسى وغيرها من أنواع التعليم الموازى.



فإن الخبرات والممارسات التى تم عرضها فى الفصل الحالى لم يقصد بها فقط نقل تجارب وأفكار عربية وأجنبية إلى مجال التعليم الموازى فى مصر نقلاً مباشراً دون مراعاة لاختلاف الظروف وتباين مستويات النمو الحضارى والثقافى والاقتصادى والاجتماعى بين تلك الدول، ولكن قصد بعرض تلك الخبرات والممارسات أن يكون لدى المهتمين بالتعليم الموازى فى مصر

صورة واضحة للأنماط المختلفة من التعليم الموازى فى بيئات ومجتمعات مختلفة حتى يمكن وضع سياسة مستقبلية للتعليم الموازى فى مصر – واضعين فى الاعتبار عدة محددات أهمها:

- ❀الخدمة التعليمية فى الإطار الرسمى (التعليم النظامى) لازالت دون مستوى الجودة المطلوبة – بالإضافة إلى عدم تحقيق الاستيعاب الكامل فى المرحلة الابتدائية – وزيادة نسب الرسوب والتسرب وعدم استكمال الأطفال لهذه المرحلة.
- ❀الافتقار إلى وجود سياسة محددة المعالم للتكامل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى (التعليم الموازى).
- ❀قصور إعداد وتأهيل الكوادر اللازمة للعمل فى مجالات التعليم الموازى.
- ❀مشكلة الأمية بأبعادها المختلفة وبحجمها حيث لازالت نسبة الأمية تزيد عن ٣٣,٤% مما يشكل عقبة فى سبيل تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى.
- ❀تزايد أهمية ومكانة المرأة ودورها فى المجتمع المعاصر بالرغم من ارتفاع نسبة أميتها إلى ضعف النسبة العامة للرجال. (عام ٢٠٠٠م – ٢٢,٥ % للذكور ، ٤٤,٧% للإناث –) مما يتطلب إيجاد صيغ جديدة للتعليم الموازى يتناسب وظروفها / واحتياجاتها
- ❀تنوع مؤسسات محو الأمية وتعلم الكبار دون تحقيق التنسيق الكامل بينها.
- ❀أهمية الدعم المادى لحملات وبرامج التعليم الموازى، مع مشاركة الجهود الشعبية والمجتمع المدنى فى تحقيق ذلك.

ومع وجود المحددات والسمات والخصائص التى تميز المجتمع المصرى، فإن ذلك لا يحول دون الاستفادة من أية أفكار أو ممارسات أو خبرات ناجحة فى مجال التعليم الموازى للكبار.

أن هناك نقاط التقاء بين معظم الخبرات التى ذكرت – وهناك أيضا نقاط اختلاف – قد تظهر فى أساليب التنفيذ والأولويات أو فى شكل البناء التنظيمى لمؤسسات التعليم الموازى وهذا أمر وارد تتطلبه طبيعة وظروف كل مجتمع من المجتمعات.

أن معظم مؤسسات ونظم التعليم الموازى فى جميع الدول التى تم عرضها كنماذج لها نظائر مشابهة فى مصر - سواء بالنسبة لمعاهد التعليم المسائية والتعليم الريفى والجامعات الشعبية ودروس التعليم الموازى فى التلفزيون والإذاعة وغير ذلك – ولكن هناك تباين فى درجات النجاح لأى برنامج من برامج التعليم الموازى والذى قد يختلف من دولة إلى أخرى.

كما أن أنواع التعليم الموازى تتعدد وتتنوع وقد توجد كلها أو بعضها طبقاً لحاجة وظروف وإمكانات كل دولة من هذه الأنواع والتى تأخذ بها أو بعضها الدول المذكورة وأهمها: مدارس التعليم لمرحلة التعليم الأساسى وهى البديل الحتمى لمدارس التعليم النظامى، والمدارس الليلية المهنية، ومراكز تعليم الكبار، ومراكز

التدريب المهنى أو مراكز المهارات، ومدارس التعليم الخاص، ومدرسة القرية، وبرامج التعليم بالمراسلة، وبرامج التعليم والعمل، وبرامج لتعليم بعض الوقت، ومدارس المعوقين، وبرامج الدراسة خارج المدرسة، والبرامج المانحة لشهادات موازية للنظام المدرسى، وغيرها من أنواع التعليم الموازى.

ومن حيث تكامل التعليم الموازى مع التعليم المدرسى لتحقيق التعليم المستمر. ففى بعض الدول المذكورة حيث لا تسمح لمن تمحى أميته أن يواصل تعليمه فى المراحل التعليمية التالية – لأنه لم يحصل على الشهادة الابتدائية - وفى البعض الآخر حيث نسقت القنوات ما بين التعليم المدرسى والتعليم الموازى للكبار بما يمكن من الانتقال بين نظم تعليم الكبار ونظم التعليم المدرسى، مثال ذلك: نظام المدرسة الابتدائية المتسارعة فى بعض الدول، ونظام التعليم الموازى فى بعضها الآخر، ونظم التعليم الأساسى للصغار والكبار فى بعضها الآخر.

كما أن وجود نظام للتعليم الموازى فى مرحلته الأساسية وما بعدها ليس فقط من أجل إتاحة الفرصة أمام أولئك الذين لم يحصلوا على التعليم المدرسى فى مرحلته الأولى. وإنما أيضا من أجل أن يتاح لأولئك الذين التحقوا بالتعليم الابتدائى عرضه العودة لاستكمال

الدراسة إذا تسربوا منه أو توقفوا عنده. ولذلك فإنه فى المراحل التالية تحتوى برامج التعليم الموازى على نماذج من التعليم المتناوب الذى يتيح للفرد الإنتاج بين العمل والتعلم فى سلسلة منظمة من البرامج التى تحقق له الحصول على تعليم أعلى بشكل غير تقليدى.

تلك صورة موجزة لأبرز المعالم الرئيسة لأشكال وبرامج التعليم الموازى فى كل من: العراق وسلطنة عمان والسودان والجزائر والمملكة العربية والمملكة الأردنية الهاشمية. فماذا عن المعالم الرئيسة لواقع التعليم الموازى فى جمهورية مصر العربية؟ هذا هو موضوع الفصل الرابع.

الفصل الرابع

التعليم الموازى بجمهورية مصر العربية

مقدمة.

أولاً: أشكال وبرامج تابعة لوزارة التربية والتعليم.

أ) مدارس الفصل الواحد للفتيات.

ب) مدارس المجتمع.

ثانيا: أشكال وبرامج تابعة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

أ) برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

ثالثا: أشكال وبرامج تابعة لوزارة التعليم العالى

أ) برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى.

ب) التعليم المفتوح بالجامعات المصرية.

وبعد

الفصل الرابع

التعليم الموازى بجهورية مصر العربية

مقدمة:

تتأثر إنتاجية الفرد بمقدار التعليم الذى حصل عليه ونوعيته ومقدار ما يتوافر لديه من خبرات أساسية وقدرات ومهارات. وإذا كانت قيمة المعرفة هى المكون الأساسى، فإن هذا يعنى أن قدرة الدولة على تشجيع أبنائها لامتلاك هذا المكون الأساس معيارمهم للتقدم والأمن القومى معاً.

أن ما يشهده العالم اليوم من تغييرات – سبق الإشارة لبعضها فى مقدمة هذه الدراسة – ممثلة فى العولمة، وما تبعها من تغييرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، جعل الباب مفتوحاً على مصراعية أمام مجالات جديدة وعديدة للتعليم الموازى، " فالكوكبية التى تشعرنا بأننا أبناء قرية واحدة ومرتبطون ببعضنا البعض بنظرة جديدة ومختلفة عما سبق، والمعنى الجديد للوجود والقيم،س والانفتاح على الآخرين والاندماج معهم فى شراكة عالمية " كل هذا أدى إلى التنوع الشديد فى مجالات التعليم الموازى وذل لتلبية الاحتياجات المتجددة المصاحبة لعمليات التغير الطفرى فى المجالات الحياتية المختلفة؛ وبالتالى اتسعت هذه المجالات وتنوعت

بشكل كبير مقارنة بما كانت عليه فى فترة الخمسينيات والستينيات منم القرن العشرين.

وعلى الرغم من الجهود العالمية التى بذلتها – وتبذلها – الدول فى جميع أنحاء العالم لضمان حق التعليم للجميع بالإضافة إلى الجهود المحلية، إلا أن الإحصاءات العالمية تشير إلى أن أكثر من ١٠٠ مليون طفل من بينهم ٦٠ مليون فتاة على الأقل محرمون من الالتحاق بالتعليم الابتدائى، وأنه يوجد نحو بليون نسمه من سكان العالم ثلثهم من النساء ليست لديهم القدرة على قراءة كتاب أو التوقيع بأسمائهم، ناهيك عن عدم قدرتهم على تشغيل الحاسب الآلى، وسيعيش هؤلاء – كما هو الآن – فى فقر أكبر حدة وصحة أكثر تدنيا من أولئك الذين يتقنون هذه المهارات، أنهم ضحايا الأمية الوظيفية فى العالم وعددهم فى ازدياد مضطرد، وعلى الصعيد المحلى فقد بلغ حجم الأمية ٣٧,٦ – فى أفضل حالاته – وفقاً لتعداد ١٩٩٦، مما دعا القادة السياسيون إلى اعتبار عقد التسعينات عقداً للحملة القويمة لمحو الأمية وتعليم الكبار، " وفى الآونة الأخيرة اتجه الاهتمام الرسمى والشعبى نحو إحياء وتطوير مشروع مدارس الفصل الواحد للفتيات كإحدى مجالات تحقيق الاستراتيجية

العالمية للتربية للجميع وتفعيلاً لمفاهيم التعليم للتميز وتحقيق تكافؤ الفرص والسلام والتوازن.

هذا وقد أمكن تحديد أبرز المعالم الرئيسة للتعليم الموازى بجمهورية مصر العربية من خلال الأشكال التالية:

أولاً: أشكال وبرامج تابعة لوزارة التربية والتعليم:

أ) مدارس الفصل الواحد للفتيات

نهجت مصر سبلا متعددة لضمان التعليم للجميع فى المناطق النائية ، وتعد مدارس الفصل الواحد للفتيات إحدى تجارب مواجهة الأمية وتوفير التعليم للجميع، وبخاصة فى المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية ، حيث تقبل فتيات تتراوح أعمارهن بين ٨ ـ ١٤ عاما ممن فاتهن فرصة التعليم أو تسربن منها. ولقد جاءت تلك التجربة منذ منتصف السبعينات بتوصية من المجلس القومى للتعليم فى مايو ١٩٧٥م، حيث أعدت وزارة التربية والتعليم خطة خمسية لإنشاء خمسة آلاف مدرسة فى هذا النوع بواقع ١٠٠٠ فصل كل عام ، بهدف: إستيعاب الأطفال الذين لم تشملهم الخدمة التعليمية فى الأعمار المختلفة ومازالوا فى سن الإلزام، وتوصيل الخدمة التعليمية إلى من تسربوا من المدارس الابتدائية فى أى صف من صفوفها إلى الحد الذى يمنع ارتدادهن إلى الأمية. وفى عام

١٩٩٤/٩٣م جاء التطوير تفعيلا لمبدأ تكافؤ الفرص للفتيات فى المناطق ذات الكثافة السكانية المخلخلة والمناطق المحرومة من الخدمة التعليمية ، وسدا للفجوة بين تعليم الإناث والذكور ، وتحقيقا لمبدأ التعليم للجميع. وفى العام الدراسى ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م قدر عدد مدارس الفصل الواحد للفتيات بحوالى ٢٥٠٥ مدرسة احتوت قرابة ٥١٥٨٤ دارسة.

ويمكن إيجاز فلسفة مدارس الفصل الواحد للفتيات فى : تحديد القناة الدارسة من قيد العجز الفكرى والمهنى لإثبات الذات واطلاق طاقاتها الخلابة وقدراتها الإبداعية ليكون لها مكان فى المجتمع ، وتقنين مهاراتها لإدراك أهمية دورها، وتمكينها من التعليم الوظيفى لتنمية المجتمع وتقوية اعتزازها بذاتها ووطنها وتحديد أفضل الطرق لتحريك الدارسة نحو قبول التغير الاجتماعى ، ووضع برامج تقوم على أساس من الوظيفة والارتباط بمشاريع الإنتاج والتنمية وتعميق الرغبة لدى الدارسة فى الحصول على المعرفة بالمهارات الحرفية والمشاركة فى المناشط الحياتية.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم أهداف مدارس الفصل الواحد للفتيات فى: تزويد الدراسات بالحقائق الأساسية التى تتضمنها مختلف مناهج المواد الدراسية بالحلقة الإبتدائية ، وتعميق

الشعور الدينى مع تكوين الإتجاه العلمى واكسابهم مهارات تطبيقية على الممارسات الحياتية ، بجانب تكوين الإتجاه نحو استمرار التعليم واكتساب مهارات التعلم الذاتى مع تأكيد الاتجاهات الاجتماعية الأصيلة فى المجتمع ، هذا بالإضافة إلى توليد الرغبة فى المشاركة فى المناشط الإجتماعية وتعميق الشعور الوطنى وممارسة حقوق المواطنة والتزامها ، مع تعديل وتغيير سلوكيات الدارسات باكتسابهن مهارات معينة تمكنهم من تفعيل دورهم الإيجابى فى المجتمع ، مما يتيح فرصة توفير احتياجات مشروعات التنمية فى القوى العاملة المدربة. هذا بجانب تمكين الدارسة من الاسهام فى تحقيق التغير الاجتماعى مشاركة بذلك فى تحقيق التنمية الشاملة وتكوين الاتجاه نحو استمرار التعليم واكتساب مهارات التعلم الذاتى وتقليل الفوارق الشاسعة فى نسبة التعليم بين البنات والبنين ، وسد منابع الأمية من المتسربات واللاتى لم يلتحقن بالتعليم.

ولعله يبدو – من الوهلة الأولى – أن أهداف هذه المدارس أكثر تمركزا واهتماما بتغيير اتجاهات الدارسات وميولهم نحو مجتمعهم مع تأكيدها على الاتجاهات المرتبطة باستمرار التعليم والمواطنة ، واكساب الدارسات مهارات تطبيقية على الممارسات

الحياتية ، بجانب تزويدهن بالحقائق الأساسية المتضمنة مناهج المرحلة الابتدائية. مع اقتصار الدراسة على الفتيات فحسب ، وذلك إيمانا بأهمية القضاء على الأمية بينهن بصفة خاصة وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث.

وبينما حددت المادة الخامسة للقرار الوزارى رقم [١٤٧] والصادر بتاريخ ١٩٩٧/٤/٣٠م" عدد سنوات الدراسة بخمس سنوات ، مع إمكانية اختصارها ـ حسب المستوى التعليمى ـ إلى ثلاث سنوات ". تقدر الكثافة فى فصول مدارس الفصل الواحد بسبع تلميذات بالصف الدراسى، كما ألقت وزارة التربية والتعليم مسئولية إعداد المبنى المدرسى على الهيئة العامة للأبنية التعليمية، إصلاحا للمدارس القديمة. وإنشاء المدارس الجديدة على مساحة ١٦٠ مترا مربعا [٨ × ٢٠] على أن يتم استثمار جميع المساحات المتاحة وتخصيص مخزن للأدوات والأجهزة ، ويتم تحديد بدء اليوم الدراسى حسب ظروف الدارسات فى المناطق النائية بالريف المصرى شريطة ألا تتجاوز الساعة العاشرة صباحا، وتكون العطلات الأسبوعية أيام الأسواق أو الجمع والأعياد، كما لا ينقطع نشاط التلميذات فى الأجازة الصيفية بل تمارس الأنشطة المتعلقة بالمشروعات المهنية تحت إشراف معلمات المدرسة.

وتسعى المناهج فى مدارس الفصل الواحد إلى تحقيق أهدافها بتزويد الدارسات بالمعارف الأساسية استجابة إلى حاجاتهن التعليمية والانتمائية ، لذا فقد نصت اللائحة على إضافة التدريبات المهنية والمشروعات الإنتاجية بالإضافة إلى ما يدرسه نظيرهن بالمرحلة الابتدائية.

ويقوم بالتدريس فى تلك المدارس معلمات فقط ، ويفضل من هن فى نفس الكفر أو النجع حيث يزود الفصل بمعلمتين أصليتين ـ من خريجات دور المعلمات أو مؤهل عال ـ إحداهما للمواد الثقافية والأخرى للتكوين المهنى. ونظرا لإضافة مادة اللغة الإنجليزية فى الصفين الرابع والخامس فقد اشترط أن تكون معلمة المواد الثقافية من الحاصلات على المؤهلات العليا لكل مدرسة. وضمانا لرفع كفاءتهن المهنية المستمرة تعقد دورات تدريبية لهؤلاء المعلمات لإطلاعهن على كل جديد فى المهنة بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالشئون المالية والإدارية.

وتخضع مدارس الفصل الواحد لإشراف مديرية التربية والتعليم بالمحافظة التابعة لها. ويتم تدبير عددا من الموجهين المتخصصين ويفضل من هم فى نفس القرية أو العزبة ، وحرصا على نجاح تلك المدارس تصرف حوافز مادية للعاملين فيها

وللمعلمات اللائى يتم الاستعانة بهن بأجر للتدريس وذلك ضمانا لاستمرارهن فى العمل كما توفر المديرية التمويل الكافى وشراء الخامات الخاصة بالتدريبات المهنية .

وبنظرة تحليلية للمعالم الرئيسية لواقع مدارس الفصل الواحد يتضح : أنه على الرغم من الانتشار الكمى الواسع لتلك المدارس بالمناطق النائية بالريف المصرى " والـذى بلـغ قرابة ١٩٨٥ مدرسة بها حوالى ٣٤٥٠٠ " ، إلا أن فكرة تلك المدارس ليست جديدة ولا مستحدثة بل تمتد جذورها فى النظام التعليمى المصرى بتجارب استهدفت دمج التعليم بالعمل وربط العمل بالتطبيق كالمدرسة الريفية بالمقابل، كما تمثل مدرسة الفصل الواحد إمتدادا ـ للكتاب ـ بهدف حفظ القرآن بالإضافة إلى تعليم مبادىء القراءة والكتابة بطريقة فردية ودون الاشتراط بمكان محدد، وكذلك من حيث وجود مستويات متدرجة ومتنوعة ومتعددة من حيث السن والذكاء والثقافة والمستوى الاجتماعى. كما تعد مدارس الفصل الواحد مراحل منتهية فيما عدا اللاتى يظهرن مهارة وتفوقا ورغبة لاستكمال تعليمهن فى المدارس الإعدادية المهنية أو الثانوية المهنية. وتتميز تلك المدارس عن المدرسة الابتدائية بما يضاف

إليها من برامج للتكوين المهنى ومشاريع إنتاجية تزيد من دخل الدارسات فى ضوء الإمكانات المتاحة.

وعلى الرغم من النجاح النسبى لمدارس الفصل الواحد إلا أنها لم تستفد من تجربة مدارس المجتمع التى تدعمها المنظمة الدولية ـ اليونسيف ـ ولا زالت تعانى من مشكلات تقلل من كفاءتها كما أشارت لذلك دراسة محمد رجب شرابى (١٩٩٧م) ودراسة مصطفى رسلان (١٩٩٨م) ودراسة فؤاد أحمد حلمى (١٩٩٨م) ودراسة عبدالله على محمد إبراهيم (١٩٩٩م). حيث أجمعت تلك الدراسات على أن مدارس الفصل الواحد ذات كفاءة محدودة وغير قادرة على تحقيق أهدافها. كما أنها مازالت تعانى من مشكلات متنوعة أهمها :

- ❀**مشكلات خاصة بالدراسات ترتبط بارتفاع نسب الغياب وبخاصة فى مواسم الزراعة والحصاد ومعدلات التسرب وانخفاض المستوى التعليمى لهن ، وعدم الإفادة من الخدمات الطبية المقدمة ــ التأمين الصحى ــ.**
- ❀**مشكلات خاصة بالقصور فى مفهوم مدارس الفصل الواحد باعتبارها نمطا لنظام تعليمى موازى له شخصيته الذاتية والتى تتلاءم وطبيعة المناطق النائية بالريف المصرى وظروفه.**
- ❀**مشكلات مرتبطة بالمعلمات والموجهات ، حيث العجز الكمى الواضح فى المعلمات وخاصة للصف الرابع وقلة كفاءتهن وافتقاد الجدية والاستمرارية فى المتابعة الفنية لتلك المدارس.**

❀**مشكلات مرتبطة بالبرامج والمناهج الدراسية تتمثل فى عـدم تلبيـة المنـاهج الدراسية فى تلك المدارس للاحتياجات التعليمية والمهنيـة للدارسـات مـن الفتيات.**

❀**مشكلات خاصة بالوسائل التعليمية والأجهزة والمعدات تبدو ممثلة فـى نـدرة الوسائل التعليمية ومحدودية استخدامها إن وجـدت والقصـور البـين مـن الأجهزة والمعدات التعليمية.**

❀**مشكلات خاصة بالمبانى المدرسية مرتبطة بقصور المبانى القديمة أو المؤقتـة وعدم صلاحيتها للعملية التعليمية ، وعدم وجود أسوار لهـا وعـدم تـوافر دورات المياه فى بعضها أو الكهرباء.**

وإذا أخذ فى الاعتبار النجاح النسبى التى حققته مدارس الفصل الواحد للفتيات ـ كأحد أشكال التعليم الموازى ـ فى الانتشار وإقبال الفتيات على التعليم فيها ٠ وبخاصة فى المناطق النائية للريف المصرى. فإننا نتساءل : كيف يمكن لتلك المدارس ـ بصورتها الحالية والمشوبة بالكثير من المشكلات ـ أن تسهم فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين البنات والبنين وبين الريف والحضر ؟ !

<u>ب)   مدارس المجتمع ..</u>

وقعت منظمة الأمم المتحدة للطفولة ـ اليونيسف ـ اتفاقية مع وزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٢م بهدف انشاء مدارس للمجتمع فى صعيد مصر ـ أسيوط وسوهاج وقنا ـ كنمط موازى ومساند للتعليم الأساسى ، والذى يقدم خدماته مباشرة إلى المناطق الريفية

الصغيرة والتى ليس بها مدارس للتعليم الأساسى. وقد وصل تعداد تلك المدارس ٢٠٧ مدرسة ، وكل مدرسة عبارة عن فصل واحد يضم ذكورا وإناثا من أعمار مختلفة من ٦ ـ ١٤ سنة وتصل بخدماتها التعليمية إلى العزب والكفور والمناطق النائية وذلك لاستقبال الأطفال من مستويات تعليمية متعددة كما يتيح الفرص للأطفال الذين يعملون للالتحاق بها ، نظرا لمرونة توقيتها وكذلك توفر فرصا جديدة لتعليم المتسربين والمرتدين إلى الأمية.

ويشترط لاختيار الموقع الذى تقام فيه مدارس المجتمع : أن يتراوح سكان المنطقة المختارة ما بين ١٥٠٠ ـ ٢٠٠٠ نسمة ، وأن يبعد بمسافة ٢ كيلومترا عن أقرب مدرسة بالنسبة له ، وألا يقل عدد الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس عن ٥٠٠ طفلا فى القرية وهذا بجانب مشاركة أفراد المجتمع وبفعالية فى إدارة مدارس المجتمع والإشراف عليها وذلك من خلال لجنة من المجتمع المحلى للمدرسة ، يطلق عليها لجنة شئون القرية.

ويعتمد أسلوب التعليم فى هذه المدارس على أسلوب التعلم الذاتى ـ أو التعليم المتمركز حول الطفل ـ والذى يشجع على أن

يختبر ويحلل ويكتشف إلى أن يصل وبنفسه إلى حلول فكرية ترضيه وتساعده على فهم عالمه.

ويهدف مشروع مدارس المجتمع إلى : تحقيق مبدأ التعليم للجميع وتوفير أساس قوى لبرنامج تعليمى يركز على تعليم الفئات الفقيرة والمحرومة من التعليم فى المناطق الريفية خاصة فى العزب والكفور والنجوع. هذا بجانب وضع نموذج لتعليم أساسى متميز ذو جودة عالية مع التمييز الإيجابى لإلتحاق الإناث بمدارس المجتمع لتقوية إعتزازهن بذواتهن ووطنهن بالإضافة إلى إعداد مدارس مجتمع مرادفة لبرنامج دراسى إبتدائى كامل يتوافق مع الاحتياجات المجتمعية ، على اعتبار أن التعليم ظاهرة غير منعزلة عن الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بل يتكامل معها ـ يتأثر بها ويؤثر فيها.

وتقوم استراتيجية مدارس المجتمع على ضمان إلتحاق الذين لم يلتحقوا بالتعليم ، وتوصيل الخدمة إلى المجتمع وانتقاء معلمات من الإناث ، وتقديم برامج توعية حول أهمية تعليم الإناث وتقديم الخدمة التعليمية بدون مقابل مادى، ووضع نظام دراسى يومى وموسمى يأخذ فى الاعتبار احتياجات المجتمع ، وإنشاء مشروعات

إنتاجية تنموية بمدارس المجتمع، وتكوين خريطة عمل تتضمن اشرافا محكما لمساندة المشروع.

ويتم توزيع الأدوار المشاركة فى المشروع على النحو التالى : وزارة التربية والتعليم وتقوم بتوفير الكتب المدرسية ومكافآت العاملين بالعملية التعليمية بهذه النوعية من المدارس. منظمة اليونيسيف وتقوم بتوفير أثاث المدارس وتدريب العاملين بالمشروع ومساندة الوزارة فى إدارة المشروع فى المراحل الأولى. المجتمع المحلى ويقوم بتوفير المعلمات التى تحتاجها المدرسة والإشراف على إدائها ، وكذلك ضمان استمرارية حضور الأطفال للمدرسة وقد بلغ عدد مدارس المجتمع ١٥٢ مدرسة عام ١٩٩٧م.

وتطبق مدارس المجتمع مناهج وزارة التربية والتعليم الخاصة بالحلقة الابتدائية ، ويعتمد العمل فيها على نظام الأعمار المتعددة والفصول متعددة المستويات ، حيث يقسم الفصل إلى جوانب وأقسام تسمى بالأركان ، وبكل ركن المواد التعليمية والخامات والوسائل اللازمة له ، ويختار الدارس الجوانب ـ الأركان ـ التى يبدأ فيها وينتقل إلى باقى الأركان باختياره. وتكون مهمة المعلمة هى تسهيل التعليم ـ تيسير التعليم ـ وتقديم المساعدة عند اللزوم وتقوم المعلمة بجمع المتعلمين فى أوقات محددة ، سواء لتهيئتهم

للدروس أو النشاط الرياضى والاجتماعى داخل مجموعات ذات قدرات مختلفة.

ويتم اختيار ميسرات (معلمات) مدارس المجتمع من الإناث ـ فقط ـ الحاصلات على شهادة الثانوية العامة أو التجارية أو دبلوم المعلمات ، ويشترط إنتقاء الميسرات من المجتمع المحلى مع تدريبهم قبل الخدمة بجانب تنظيم دورات تدريبية أسبوعية أثناء الخدمة ، وتتولى الميسرة مهام عمل محددة لمساعدة التلاميذ فى عملية التعليم بالإضافة إلى مسئولياتها عن إيجاد البيئة التعليمية المناسبة للأطفال وذلك من خلال تنظيم حجرة الفصل ووقت الدرس وإعداد الوسائل المناسبة وإثارة دافعية الأطفال ورغبتهم فى التعليم ، وتسجيل درجة تقدمهم وتعريفهم بالخامات والأدوات الموجودة فى كل ركن من أركان الفصل وكيفية استخدامها. وتقوم بمساعدة الميسرات فى عملهن منسقتان : الأولى منسقة فنية والثانية منسقة ميدانية ولكل منسقة دور تقوم به ، فالمنسقة الفنية تقوم باختيار الميسرات وتنظيم الأثاث داخل الفصل على هيئة أركان ، كما تقوم بمتابعة الميسرات داخل الفصل بالإضافة إلى المشاركة فى التدريب الأسبوعى للميسرات ، أما المنسقة الميدانية فتقوم باختيار القرى والعزب والنجوع المناسبة وانشاء مدارس للمجتمع بها ، ثم تقوم

بإعداد مسح ميدانى للتعرف على الأطفال الذين سيلتحقون بالمدرسة ، كما تعمل على مشاركة الأهالى فى حل مشكلات المدرسة ، وتشارك ـ أيضا فى التدريب الأسبوعى للميسرات.

وحيال تجربة مدارس المجتمع. فقد أشارت دراسة محمد سعيد هيكل (١٩٩٣م) ودراسة ملك زغلول (١٩٩٧م) ودراسة مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) إلى : أن هذه التجربة المصرية المدعمة من قبل إحدى المنظمات الدولية ـ اليونيسيف ـ تختلف عن مشروع مدارس الفصل الواحد فى انتشارها المحدود بمناطق الصعيد ـ أسيوط ، سوهاج ، قنا ـ باعتبارها أكثر المناطق احتياجا للفرص التعليمية. ويتم التعليم بمدارس المجتمع اعتمادا على أساليب التعليم الذاتى والميسرات التعليمية التى تعاونها أخرتان ـ فنية وميدانية ـ بجانب المشاركة المجتمعية ، كما أن الدارس بمدرسة المجتمع هو محور العملية التعليمية ، تتاح له مصادر ومواقف للتعليم واكتساب الخبرة ٠ وتقوم المعلمة بتيسير التعليم ، بينما المعلم بمدارس الفصل الواحد هو المصدر الوحيد للمعرفة من خلال الإلقاء والتلقين. وتتبع مدرسة المجتمع طريقة الأركان التى تتوافر بها الوسائل والتجهيزات لتنفذ بها منهج المدرسة الابتدائية ، بينما تقتصر

مدرسة الفصل الواحد على تعليم المواد الدراسية بجانب التكوين المهنى منتهجة الطريقة التقليدية. وبينما نشارك المجتمع المحلى فى الإشراف والإدارة لمدرسة المجتمع تنتهى مشاركة المجتمع فى مدارس الفصل الواحد بتوفيره مكان الدراسة وتوفير المعلمات القائمات بالتدريس فى كل.

وتقدم مدارس المجتمع إسهاما ذات شأن لجهود التعليم للجميع وذات أثر إيجابى على المجتمعات المحلية التى تقوم مدارس المجتمع بخدمتها ، كما حقق التلاميذ الملتحقين بتلك المدارس تقدما ملحوظا فيما يتصل بأدائهم ومظهرهم وعاداتهم الصحية ، كما أن ثمة تغيرات إيجابية فى السلوك قد ظهرت وأصبح لدى الأباء رغبة قوية فى أن يواصل أطفالهم تعليمهم وخاصة البنـات ، هذا بجانب إنخفاض الكلفة التعليمية واستفادة العديد من المعلمات - الميسرات - من المشروع بحصولهن على مهنة. كمعلمات ومنسقات. كل هذا يحتم ضرورة التكامل بينها وبين مدارس الفصل الواحد وذلك لضمان جودة العملية التعليمية الموجهة للمناطق المحرومة فى كل نجع أو عزبة أو تجمع بدوى. كما يحتم ضرورة التنسيق بين الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد بالوزارة والإدارات الفرعية بالمحافظات مع هيئة اليونيسيف المشرفة على مدارس المجتمع

بحيث لا يحدث إذدواج أو تعارض ، بوجود مدرستين ـ فصل واحد ، ومدرسة مجتمع ـ فى نفس الكفر أو القرية.

ثانيا: أشكال وبرامج تابعة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار:

أ) برامج محو الأمية وتعليم الكبار ..

تعد الأمية مشكلة قومية فى المجتمع المصرى لما تمثله من انكسار لحق أساسى من حقوق الإنسان وما تشكله من تهديد للأمن القومى وما يصاحبها من عقبات كئود فى سبيل تنمية المجتمع المصرى ونهضته فى الحاضر والمستقبل ، والذى لم يعد لمن يتخلف عن ركب العلم وتطبيقاته التكنولوجية مكان فيهما ، فكان إعلان السيد رئيس الجمهورية باعتبار السنوات العشر ١٩٩٠م ـ ١٩٩٩م عقدا لمحو الأمية وتعليم الكبار وقد طالب رئيس الجمهورية حينئذ كافة الجهات الحكومية والشعبية وجميع التنظيمات الحزبية والسياسية وجميع القطاعات والأفراد وحقهم جميعا على أن تعمل ـ متكاتفة وبروح المسئولية القومية ـ على تحقيق ما يوفر حق كل مصرى فى التعليم ، انطلاقا من أن التعليم لم يعد ترفا اجتماعيا ولكنه حق حياتى من حقوق الإنسان التى حددتها الشرائع السماوية والدساتير الوطنية والمواثيق الدولية ، لذا تتولى الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار إعداد خطط وبرامج

ومشروعات لمحو الأمية وتعليم الكبار ومتابعة تنفيذها، والتنسيق بين الوزارات والأحزاب والجهات المختلفة والهيئات المعنية داخل محافظات مصر.

وقد حدد القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١م ـ فى مادته الثالثة ـ مفهوم الأمى بأنه " كل مواطن يتراوح عمره بين ١٤ ـ ٣٥ عاما ، غير مقيد بأى مدرسة ولم يصل فى تعليمه إلى مستوى نهاية المرحلة الإبتدائية من التعليم الأساسى. " كما حدد ذات القانون السابق أهم أهداف برامج محو الأمية فى : تعليم المواطنين الأميين للوصول بهم إلى مستوى نهاية المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسى مع إتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة تعليمهم فى المراحل المحتلفة ، خذا بجانب منحهم قدرا مناسبا من التعليم لرفع مستواهم الثقافى والاجتماعى والمهنى لمواجهة المتغيرات والاحتياجات الاجتماعية ـ من ناحية ـ وسد منابع الأمية بالاستمرار فى زيادة نسبة الاستيعاب وعلاج مشكلات التسرب والارتداد إلى الأمية ـ من ناحية أخرى.

ويستغرق تنفيذ منهج محو الأمية ١٨ شهرا وذلك طبقا للمدى الزمنى لمراحل العمل فى ظل الحملة القومية لمحو الأمية والتى أعدها المجلس الأعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار ١٩٩٩/٩٠م وقد

روعى فيها استطلاع رأى الوزارات والمحافظات والأحزاب وكافة الجهات والهيئات المعنية. كما روعى فيها ظروف المحليات والدارسين.

وتستخدم نفس الكتب المقررة فى المرحلة الابتدائية إلى جانب بعض مجالات النشاط والتدريب المهنى بالنسبة للرجال ـ على أعمال النجارة والسباكة والنقاشة والكهرباء ـ وبالنسبة للنساء فيتم تدريبهن على أعمال التفصيل والحياكة والتريكو وأعمال المكرمية والصناعات الغذائية.

وصيغت الخطة التنفيذية للحملة القومية لمحو الأمية ١٩٩٩/٩٠م مؤكدة على مبادىء وأولويات أهمها : مواجهة الأمية بمفهومها الشامل مع التنسيق بين مؤسسات التعليم النظامى وغير النظامى لتحقيق أهداف التعليم للجميع لأجل توفير نموذج الفرد المتعلم القادر على أن يواصل تعليم نفسه بنفسه ـ بالإضافة إلى الربط بين مناهج وبرامج محو الأمية ـ فى الحملة القومية الشاملة ـ وبرامج التدريب المهنى فتصبح الأخيرة جزءا من برامج محو الأمية وتؤدى إلى إعداد الفرد للعمل المنتج مع إعداده لعالم الكلمة المكتوبة ٠ هذا بجانب مراعاة الحملة القومية الشاملة لمحو الأمية منح الأولوية للأصغر سنا وللفئات المحرومة وبخاصة النساء

وسكان الريف والمناطق النائية ، مع إلزام جميع الأميين فى الفئة العمرية [١٥ ـ ٣٥ عاما] بوجوب الالتحاق بفصول محو الأمية ووضع الضوابط القانونية والحوافز لضمان تنفيذ هذا الالزام وتشجيع الأميين الذين هم أكبر من ٣٥ عاما على الإلتحاق بتلك الفصول وإتاحة الفرص التعليمية لهم دون اتخاذ إجراءات الإلزام القانونى.

وينفذ هذا البرنامج على مستويين : (الأول) ويعادل مستوى نهاية الصف الثالث الابتدائى وعدد ساعاته ٤٥٦ ساعة أى ٦٠٨ حصة دراسية موزعة على ٣٨ أسبوعا (٩ شهور) بمعدل ١٢ ساعة فى الأسبوع أى ١٦ حصة كل منها ٤٥ دقيقة ، ويلتحق بهذا المستوى كاملو الأمية أو من هم فى مستوى أقل من مستوى أقل من مستوى نهاية الصف الثالث من المرحلة الابتدائية. (والثانى) ويعادل مستوى نهاية المرحلة الابتدائية للتعليم الأساسى ، وعدد ساعاته ٤٥٦ ساعة أى ٦٠٨ حصة دراسية موزعة على ٣٨ أسبوعا (٩ شهور) بمعدل ١٢ ساعة فى الأسبوع أى ١٦ حصة كل منها ٤٥ دقيقة ، ويلتحق بهذا المستوى من اجتازوا الدراسة فى المستوى الأول ومن يثبت من التصنيف عند التحاقهم أنهم نالوا قسطا من التعليم يعادل هذا المستوى .

ويؤكد الواقع المعاش أن المدى الزمنى للخطة التنفيذية لمحو الأمية فى مصر ١٩٩٩/٩٠م قد انتهى ودون أن تمحى أمية الأعداد التى كانت قد وزعت على سنوات الخطة ، حيث " أنه كان مقررا محو أمية ٥% من مجموع الأميين عام ١٩٩١م حوالى ٦٥ر٣٩١ أميا ، وفى عام ١٩٩٢م ١٠% من الباقى قرابة ١٣٥ر٧٤٤ أميا ، وفى عام ١٩٩٣م ١٥% من الباقى أى قرابة ٥٨٥ر٠٠٤ر١ ومن يتبقى من الأميين يتم توزيعه على السنوات الخمس من ١٩٩٤م وحتى ١٩٩٨م كل عام حوالى ٥٢٦ر١٣٨ر١ ". وعلى الرغم من الجهود التى بذلت من قبل القائمين على تنفيذ الحملة القومية لمحو الأمية فإن حجم الأمية مازال كبيرا ونسبتها مرتفعة ، كما أن تعداد الأميين البالغين ١٠ سنوات فأكثر فى تزايد مستمر ، فقد بلغ عددهم عام ١٩٩٠م حوالى ١٨ مليونا بنسبة ١ر٤٧% نظير ٤ر٤٩ عام ١٩٨٦م. وليس معنى ذلك أنه لا يوجد جهد مبذول ولكن هل يتناسب الجهد المبذول ماديا ومعنويا مع تعداد من محيت أميتهم ؟

فإذا كانت إحصاءات التعداد تشير إلى تلك الزيادة المطلقة فى أعداد الأميين والأميات إلا أن صورة الواقع قد تكون أكبر حجما من ذلك ، لأن التعدادات تشير ـ بعد فئة الأميين ـ إلى فئة الملمين بالقراءة والكتابة ، ويصل حجم هذه الفئة إلى أكثر من ٥ر٥ مليون

فى تعداد سنة ١٩٧٦م ، ومن التقدير المعقول وصف هؤلاء المصنفين على أنهم ملمون بالقراءة والكتابة إلا أنهم لا يستطيعون توظيفها توظيفا كفئا فى حياتهم اليومية ٠ لذا يمكن القول ـ بكل طمأنينة ـ لأن حجم الأميين والأميات ممن هم فى سن العاشرة فيما فوق قد يتجاوز بكثير فى الوقت الحاضر ٢٠ مليونا ٠ وسوف يتراكم ويتزايد العدد المطلق للأميين والأميات بحيث يتجاوز ٢٥ مليونا من المواطنين والمواطنات ٠

وإذا كان قد تم إنشاء جهاز قومى للقيام على الخطة التنفيذية لمحو الأمية وذلك فى صورة هيئة عامة يجمع بين: الجانب التخطيطى المتمثل فى مجلس إدارة الهيئة والجانب التنفيذى الذى أوكلت إليه العملية التنفيذية، والجانب التنسيقى ثم الرقابة والمتابعة ٠٠ هنا يتساءل الباحث من من بين أعضاء تلك الأجهزة التخطيطية والتنفيذية والتنسيقية متخصصا فى الإدارة التعليمية أو التخطيط التربوى.

وإذا كانت الخطة التنفيذية لمحو الأمية ١٩٩٩/٩٠م قد قامت على اختيار وتنفيذ البديل الأول ـ محو أمية الأميين الذين تقع أعمارهم بين ١٥ ـ ٣٥ سنة ـ فمعنى ذلك أن الأميين والأميات الذين هم فوق سن الالزام حتى سن الرابعة عشر لا يدخلون ضمن تعداد

الأميين فى هذه الخطة ، وفى نفس الوقت فإن وزارة التربية والتعليم لا تقبلهم ـ بعد سن معين ـ فى الصف الأول الابتدائى ، فطبيعى أن يكون هذا الكم من المتسربين من التعليم الابتدائى وحتى سن الرابعة عشرة مصدرا خصبا لزيادة تعداد الأميين ٠ فكيف تواجه الخطة التنفيذية هذا المنبع ؟ ومن ناحية أخرى فإن الأميين والأميات من هم فوق سن الخامسة والثلاثين لا تلزمهم الخطة التنفيذية إلزاما تشريعيا بالإقبال على مراكز محو الأمية.

وكرد فعل طبيعى فقد استحدثت الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار المنظومة المتكاملة للأساليب والصيغ التعليمية المستخدمة فى مجالات محو الأمية وتعليم الكبار والتى تمثلت فى :

- ❀إنشاء منظومة للتعليم من بعد تشمل القناة الفضائية لمحو الأمية ، والتى يتم بثها عن طريق القمر الصناعى على فترات صباحية كربات البيوت ومسائية للعاملين بالقطاع الحكومى ، وليلية للعمال والمزارعين، بالإضافة إلى القنوات التليفزيونية الإقليمية (سبع قنوات تليفزيونية) والإذاعات المحلية.
- ❀برنامج محو الأمية التطوعى بنظام التعاقد الحر ، وهذا البرنامج يتيح بديلا تعليميا إضافيا ، يجذب الدارسين الذين لا تناسبهم الفصول التقليدية ، ويقلل الفاقد ويوفر التكلفة ، ويختصر الوقت ، ويكون ذلك من خلال التعاقد مع رجال التربية والتعليم ، وطلبة الجامعات ورجال الدين ، للقيام بتعليم مجموعة

من الأميين الذين تم حصرهم وتصنيفهم عمريا وتعليميا ومهنيا خلال مـــدة لا تقل عن ستة أشهر.

❀تقديم برامج لتدريب معلم الكبار من خلال القناة الفضائية لمحو الأمية ، تتضمن الخصائص النفسية للكبار وطرق التعامل معهم ، وأساليب وخصائص ومناهج الكبار ، كما تشمل تطبيقات لعملية تحضير الدروس، وتدريبات علـــى كيفيـــة استخدام أدلة المعلم .

❀مشروع القرية المتعلمة ، ويستهدف تقديم برنامج لمحو أمية القرية المصـــرية من خلال تعبئة المجتمع كله بكافة المنظمات المدنيـــة والأجهـــزة الرســـمية والشعبية بالإضافة إلى القوافل الإعلامية وبرامج وأساليب التعلم عـــن بعـــد وربط برامج محو الأمية فى القرية بالتـــدريب المهنـــى للنهـــوض بالقريـــة المصرية وفقا لهذا المشروع يتوقع محو أمية ٤٢١٥ قرية مصـــرية خـــلال الفترة الزمنية ٢٠٠٠/٢٠٠١م حتى ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

❀مساهمة القوات المسلحة ووحدات الشرطة فى برامج محو الأمية ، من خـــلال فتح فصول لمحو أمية المجندين داخل وحدات القـــوات المســـلحة ووحـــدات الشرطة وتخصيص عدد من المجندين المؤهلين للعمل فى برامج محو الأمية فى المناطق الريفية والنائية.

❀فتح فصول لمحو الأمية بنوادى المرأة التابعة لوزارة الصحة والنوادى النسائية التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية على مستوى الجمهوريـــة وذلـــك لتقـــديم الخدمة التعليمية ، والصحية والاجتماعية للمرأة ، وذلك لتفعيل دورها كشريك كامل فى المجتمع.

❀مشاركة الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية من برامج محو الأمية، من خلال دورها فى الدعوة بأهمية محو الأمية.

❀تقديم برامج لمحو أمية ذوى الاحتياجات الخاصة ، من خلال طبع منهج (أتعلم ـــ أتنور) بطريقة برايل لخدمة متحدى الإعاقة البصرية ، وتوزيعه مجانـــا ، مع فتح فصول لمحو أمية ضعاف السمع والصم بعد توفير المعلمين المؤهلين للتدريس، وتخصيص معلم متخصص فى لغة الإشارة للصم والبكم حيـــث تـــم إنتاج عدد (٥) برامج تخدم ذوى الاحتياجات الخاصة منها القاموس المرئى للصم والبكم.

❀تشجيع التعلم الذاتى ، من خلال طبع دروس محو الأمية على شـــرائط تســـجيل وتوزيعها مع كتب محو الأمية مجانا.

❀فتح فصول لتعليم اللغة الانجليزية والكمبيوتر للمتخرجين حديثا من الأمية فـــى المراكز الإدارية بالمحافظات بالمجان إلى جانب وضع تطبيقات لتدريس منهج محو الأمية الحضارى (ـــ أتعلم ـــ أتنور) عن طريق الكمبيوتر.

❀توجه قوافل إعلامية تعليمية خدمية إلى المناطق الريفية والعشوائية والنائيـــة ، وهى تتيح الاتصال المباشر بالأميين فى أماكن تجمعاتهم فى القرى والنجـــوع والعزب والمناطق العشوائية التى لم تصلها المدارس النظامية.

❀برنامج لمحو أمية النزلاء بالسجون والمؤسسات النقابية ، للمعاونة فى إعـــادة تأهيلهم ، وتهذيب سلوكياتهم وتغيير اتجاهاتهم نحو مجتمعهم.

ونؤكد هنا على أنه حتى فى ظل المنظومة المتكاملة للصيغ والأساليب التعليمية التى تم توظيف معظمها فى مجالات محو الأمية وتعليم الكبار؛ فمازال تعداد الأميات والأميين بخير، ومازالت الأمية عقبة كئود فى سبيل رقى المجتمع المصرى وتقدمه، ومازالت مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ستعانى من المشكلات التى تعوق تحقيقها لأهدافها؛ لذا نتساءل: كيف يمكن

لمقومات تلك المراكز – بالصور التى عليها والمشوبة بالكثير من المشكلات – أن تسهم فى إقبال الدارسين عليها، وبالتالى الإسهام فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع المصرى؟؟.

ثالثا: أشكال وبرامج تابعة لوزارة التعليم العام:

أ- برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى :

أعدت وزارة التربية والتعليم ـ بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات المصرية ـ برنامجا لإعداد وتأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، وذلك انطلاقا من أهمية الدور الذى يقوم به معلم تلك المدرسة ـ من ناحية ـ وكأحد المحاور الرئيسية التى يستند إليها تطوير التعليم وتحديثه من رفع للمستوى العلمى والمهنى للمعلم توحيدا لمصادر إعداده لتصبح على المستوى الجامعى ـ وهذا ما نص عليه قانون التعليم قبل الجامعى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م.

وقد وافق المجلس الأعلى للجامعات بتاريخ ١٩٨٣/٣/١٠م على البرنامج الذى أعدته كلية التربية ـ جامعة عين شمس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية لرفع مستوى تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسى من حملة دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام الخمس

سنوات بعد الإعدادية ، واعتبار هذا البرنامج من الأحكام المؤقتة الملحقة باللوائح الداخلية لكليات التربية المشتركة فى هذا المشروع. مع منح الطلاب الذين يتمون دراسة هذا البرنامج بنجاح شهادة فى التربية ـ تعليم أساسى ـ معادلة لدرجة البكالوريوس فى العلوم والتربية أو الليسانس فى الآداب والتربية التى تمنحها الجامعات المصرية.

وتعتمد الدراسة فى هذا البرنامج على : توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا أثناء العام الدراسى نظرا لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة تفرغا كاملا وصعوبة انتقالهم لمراكز الدراسة. بجانب اعتماد الدارس على التعليم الذاتى بمساعدة واستخدام وسائط تعليمية متعددة من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية وإذاعية وغير ذلك من أساليب التعليم الذاتى ، مع حضور الدارسين إلى مراكز تجمعهم لعدد محدود من الساعات فى أوقات فراغهم ـ أيام الجمع أو بعض أيام الأجازات ـ للإجتماع بأعضاء هيئة التدريس لشرح بعض المحاور والتساؤلات التى يطلبها الدارسون.

وتتكون اللجان المسئولة عن التنظيم والإشراف ـ وفقا ـ لما نصت عليه القرارات الوزارية الخاصة بالبرنامج من : لجنة عليا للإشراف. مكونة من عمداء كليات التربية المشتركة فى البرنامج

وقيادات وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية ، وهذه اللجنة برئاسة وزير التعليم. ومكتب فنى مركزى، يضم مدير المركز القومى للبحوث التربوية وعميد كلية التربية ـ جامعة عين شمس وبعض القيادات ذات الخبرة من كليات التربية والتعليم. بجانب هيئة مستشارين أكاديميين مركزية مكونة من أساتذة كليات التربية وتتولى رسم السياسة التعليمية للبرنامج. واللجنة الفنية المشترك للإذاعة والتليفزيون. وذلك للإشراف على إعداد المواد التعليمية الخاصة بالبرامج التليفزيونية والإذاعية ومراجعتها من آن لآخر لتطويرها وتحديثها ٠ ومكتب فنى على مستوى كل كلية تربية مشتركة فى البرنامج ، برئاسة عميد الكلية وعضوية وكيل الكلية وبعض الأساتذة ومدير التعليم فى المنطقة التى تتبعها الكلية. ويتبع المكتب الفنى للكلية : هيئة مستشارين للمواد الدراسية لتنظيم الدراسة واللقاءات والامتحانات بجانب مكتب لشئون الطلاب.

ويستهدف البرنامج رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى إلى المستوى الجامعى ، لذا فقد اقتصر القبول فى البرنامج عند بداية تنفيذه على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات بعد إتمام الدراسة

الإعدادية ، ثم تم بعد ذلك التوسع فى قبول الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنتين بعد الثانوية العامة.

وبدأت الدراسة فى البرنامج اعتبارا من العام الجامعى ١٩٨٤/٨٣م والتحق به قرابة ستة آلاف دارس من العاملين بمحافظتى القاهرة والجيزة بكلية التربية ـ جامعة عين شمس. وتزايد عدد كليات التربية المشتركة فى البرنامج إلى أن وصلت إلى أربع عشرة كلية عام ٨٨ / ١٩٨٩م. وتم تحديد عدد المقبولين الجدد بكل كلية تربية مشاركة فى البرنامج بخمسمائة دارس سنويا ، وتخرج أول فوج من المعلمين الذين أنهوا دراستهم بنجاح مع نهاية عام ١٩٨٧/٨٦م.

ويتضمن البرنامج نوعين من المقررات : أولهما. مقررات عامة. يدرسها جميع الدارسين وتهدف إلى رفع مستوى المعلم الوظيفى فى الصفوف الأربعة الأولى من المدرسة الابتدائية هذا بجانب المقررات التربوية والنفسية والتدريبات المتصلة بإعداد معلم المرحلة الابتدائية. وثانيهما. المقررات التخصصية التى تؤهل المعلم للتدريس فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية كمعلم مادة فى أحد التخصصين التاليين : تربية دينية ولغة عربية ومواد إجتماعية (أدبى) أو رياضيات وعلوم (علمى). وتنقسم الدراسة

إلى أربع مستويات دراسية ـ يعادل كل مستوى عام دراسى كامل ـ وتقوم الدراسة على أساس نظام الفصول الدراسية، ويقتصر الوضع الحالى على وجود فصلين دراسيين فقط لكل عام دراسى ـ مستوى ـ بعد أن كانت ثلاثة فصول دراسية للعام الواحد ٠ كما نصت الوثائق المنظمة للبرنامج عند بداية نشأته على أنه سوف يعتمد على استخدام المطبوعات ـ وتشمل الكتب والأدلة المطبوعة لهذا البرنامج ـ والبرامج التليفزيونية والإذاعية والوسائط التعليمية بجانب المعامل والورش.

وقد أصبحت الاختبارات لا مركزية إبتداء من العام الدراسى ١٩٩٢/٩١م ، بحيث تكون كل كلية مشاركة فى البرنامج مسئولة عن وضع امتحاناتها ، خاصة وأن الكلية والجامعة التابعة لها هى التى تمنح الدرجة العلمية. وتم نقل المراكز الدراسية من المدارس إلى كليات التربية بما يحقق استفادة الدارس من الإمكانات المتاحة والمتوافرة بتلك الكليات من معامل ومكتبات بجانب الالتقاء المستمر بأعضاء هيئة التدريس.

ويؤكد الواقع العملى أن هذا البرنامج يعد رمزا للتعاون الناجح بين كليات التربية فى الجامعات المصرية ووزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ووزارة الإعلام. ويؤكد

ذلك ما أوصت به الدراسة التى أجراها المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (١٩٩٥م) من : ضرورة استمرار هذا البرنامج ـ بعد تطويره وإضافة تخصصات أخرى إليه ـ لاستكمال تاهيل ما يقرب من ٢٥٠ ألف معلم ومعلمة بالتعليم الإبتدائى وتحقيق تكافؤ الفرص بينهم وبين زملائهم من خريجى كليات التربية الجدد الحاصلين على مؤهل جامعى تربوى. وحيال ذلك فقد أوصى المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته (١٩٩٦م) بضرورة وضع نظام التعليم من بعد لرفع مستوى معلمى التعليم الابتدائى للوصول بهم إلى مستوى الدرجة الجامعية الأولى ، وذلك بإنشاء معهد متخصص على المستوى القومى لتدريب المعلمين من بعد.

ب) التعليم المفتوح بالجامعات المصرية :

كانت تجربة تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى إلهاما للجامعات المصرية لتأخذ بفكرة التعليم المفتوح ، متى وجدت لديها إمكانيات التنفيذ، حيث أعلن المجلس الأعلى للجامعات فى عام ١٩٨٩م على الأخذ بنظام التعليم المفتوح فى الجامعات. وقرر المجلس الموافقة على الأخذ ببرنامج التعليم المفتوح فى الجامعات التى ترغب فى إقامة هذا النوع من التعليم بها وإجراء التعديل فى

اللوائح الداخلية فى الكليات التى تطبق التعليم المفتوح بما يسمح بتنفيذه . وفى ١٩٩٠/٨/١٥م وافق المجلس الأعلى للجامعات على السماح للجامعات بإنشاء مراكز للتعليم المفتوح كوحدة ذات طابع خاص، وحدد البرامج الدراسية المسموح بها فى إطار التعليم المفتوح فى: برامج تمنح درجات علمية، وبرامج تمنح شهادات تدريب لرفع المستوى ، وبرامج تثقيف وتأهيل وتعليم مستمر فى تخصصات تخدم قطاعات المجتمع المختلفة.

وبدأت بعض الجامعات المصرية بالفعل تتخذ الخطوات اللازمة فى سبيل تحقيق ذلك. فتم تنفيذ برامج التعليم المفتوح بها مع نهاية عام ١٩٩٠م ومطلع عام ١٩٩١م فى جامعات الإسكندرية والقاهرة وأسيوط وفقا للترتيب التالى : برنامج المال والأعمال بكلية التجارة ـ جامعة الإسكندرية. وقد تمت الموافقة على البرنامج فى ١٩٩٠/٨/٢٨م ، ثم برنامج المعاملات المالية التجارية بكلية التجارة ـ جامعة القاهرة وبرنامج تكنولوجيا استطلاع واستزراع الأراضى الصحراوية بكلية الزراعة ـ جامعة القاهرة فى ١٩٩١/١/٨م ، وبرنامج اقتصاديات وإدارة المشروعات بكلية التجارة ـ جامعة أسيوط بتاريخ ١٩٩١/٢/٢٣م.

وفى العام الجامعى ١٩٩٩/٩٨م بدأ التعليم المفتوح بكليات : الآداب والحقوق والأعلام بجامعة القاهرة وكليات : الآداب والحقوق والتجارة والزراعة بجامعة عين شمس ، ومن ثم فقد تم انتهاج نمط التعليم الجامعى المفتوح فى مصر ليس من خلال إنشاء جامعة مفتوحة مستقلة ـ على غرار الجامعة البريطانية المفتوحة ـ ولكن تم تقديمه فى إطار الجامعات القائمة والتى تقوم بتقديم التعليم المفتوح ـ جنبا إلى جنب ـ مع ما تقدمه من تعليم جامعى معتاد.

وقد استهدف التعليم الجامعى المفتوح بالجامعات المصرية : الإستجابة للطلب المتزايد على التعليم الجامعى دون أن يشكل ذلك على إمكانات الجامعة ، وإتاحة الفرصة لكل راغب فيه قادر عليه دون أى قيود تعوق الدراسة فيما عدا قيد المستوى العلمى المؤدى إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى أو ما هو أعلى ، مع إتاحة فرص التعليم المستمر فى شتى فروع المعرفة بحيث يتمكن خريجوا الجامعة وغيرهم من ملاحقة كل جديد فى تخصصاتهم وأعمالهم ، بجانب توفير فرص التعليم الذاتى لكل راغب فى الإستفادة من فرص التعليم الجامعى وذلك بالالتحاق بأى مقرر دراسى من مقررات التعليم المفتوح دون أن يكون هدفه الشهادة الجامعية ، بالإضافة إلى توفير المصادر التكنولوجية الحديثة

والاستفادة منها فى نقل المعرفة وتداولها بين طلاب الجامعة المصريين وغير المصريين مع بقائهم فى أوطانهم.

هذا بجانب إعادة تأهيل أصحاب التخصصات الأخرى للحصول على درجة علمية فى مجال المال والأعمال ، حيث تقدم مراكز التعليم المفتوح برامجا تؤدى إلى الحصول على درجة البكالوريوس كما تقدم برامجا تأهيلية تكسب دارسيها مزيدا من الخبرات والمهارات دون الحصول على درجات علمية بل شهادة تفيد اجتيازها.

ومع بداية انتهاج تجربة التعليم الجامعى المفتوح فى مصر ، تضمنت شروط القبول : ضرورة حصول الطالب على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها أو أحد الدبلومات الفنية ـ بغض النظر عن تاريخ الحصول على المؤهل أو مجموع الدرجات ـ وقد تم بالفعل قبول أفواج من الطلاب فى برامج الجامعات الثلاث الأولى من الحاصلين على الثانوية العامة وما فى مستواها ودون التقيد بتاريخ الحصول على الشهادة وذلك خلال العامين ١٩٩١/٩٠م ، ١٩٩٢/٩١م.

ولكن بعد مرور قرابة عام ونصف على بدء الدراسة بتلك البرامج صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات فى ١٩٩٢/٨/١٥م

متضمنا تقيد القبول بنظام التعليم الجامعى المفتوح وفقا للقواعد التالية: يتعين فيمن يقبل بالتعليم المفتوح أن يكون حاصلا على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها على أن يكون قد أمضى خمس سنوات منذ حصوله على هذه الشهادة مع جواز قبوله ـ وفقا لهذا النظام ـ الحاصلين على مؤهلات عليا ـ ومع مراعاة أن تكون مراكز التقاء الدارسين بأساتذتهم داخل جمهورية مصر العربية شريطة التأكيد على عدم التزام الدولة بتعيين الحاصلين على درجات علمية عليا. كما لا يجوز تحويل الطالب فى هذا النظام إلى طالب منتسب أو منتظم.

وقد تم تطبيق تلك القواعد الخاصة بهذا النظام على جميع برامج التعليم المفتوح القائمة حاليا والتى قد تنشأ مستقبلا بالجامعات منذ تاريخ صدور هذا القرار ١٩٩٢/٨/١٥م ـ وتم إلغاء كل ما يخالف ذلك من قرارات ضمانا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب ، وحتى لا يصبح التعليم المفتوح بابا خلفيا لقبول أصحاب المجاميع المنخفضة من خريجى الثانوية العامة فى نفس العام وخريجى الدبلومات الفنية.

وتبلورت أهداف التعليم الجامعى المفتوح فى : توفير فرص التعليم المستمر وتقديم الخدمة التعليمية للراغبين فى رفع مستواهم

العلمى والثقافى ، وإتاحة الفرصة لمن لم تفتح لهم فرصة التعليم الجامعى النظامى من الحاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادلها.

هذا بجانب تحقيق مبدأ ربط الجامعة بالمجتمع ، وتنميته وتحديث مهارات ومعلومات الدارسين واستيعابهم لأكثر من تخصص ، لذا تقوم الدراسة فى برامج التعليم المفتوح بالجامعات المصرية وفق نظام الساعات المعتمدة ، حيث يختار الدارس المقررات التى يدرسها فى الزمان والمكان المناسبين وبالسرعة المناسبة مستعينا بالمراجع العلمية ذات التصميم الخاص والوسائل التعليمية الأخرى مثل أشرطة الفيديو وغيرها ، كما يوجد موجه للإرشاد الأكاديمى يحقق فرص اللقاء الدورى بين الطالب والأستاذ ، بينما يتم التدريب العملى فى معامل ومزارع الزراعة ، والأماكن الأخرى التى تختارها الكلية.

وتسهيلا على الدارسين ، فقد تم افتتاح مراكز إقليمية فى المحافظات التى بها قدر من التجمع العددى للدارسين أملا فى إتساع هذه الخدمة لتشمل كافة محافظات جمهورية مصر العربية ، وتقدم هذه المراكز نفس خدمات الإرشاد الأكاديمى التى تقدم للدارسين بالمركز الرئيسى ، وهذه المراكز موجودة فى كل من : طنطا والزقازيق وبورسعيد ٠ هذا وقد بلغ عدد الطلاب المقيدين

٣٣٣١٦ دارس ودارسة منهم ٨٦١٥ دارس بجامعة القاهرة ٣٠٧٩ دارس بجامعة الاسكندرية وفرعها بدمنهور ، ١٠١٨ دارس بجامعة عين شمس ، ٦٠٤ دارس فى جامعة أسيوط.

ولم تقتصر تجربة مصر فى مجال التعليم العالى الموازى على برامج التعليم المفتوح بالجامعات المصرية. لكنها إمتدت لتشمل ـ أيضا ـ برامج الانتساب الموجه ٠ ويعتمد هذا النمط من التعليم على الانتظام فى حضور الطلبة إلى كليات الجامعة للاستماع إلى المحاضرات والمناقشات ، كما تسمح هذه البرامج لأعداد كبيرة ممن يعملون أن يسجلوا فى الجامعة دون الحاجة إلى الحضور ، وعليه إستلام المقررات فقط ، ثم حضور الامتحان النهائى والذى يتحدد فى ضوئه نجاح الطالب أو فشله.

وتشير تقارير اللجان الفرعية الست المنبثقة عن اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعى والعالى عام ٢٠٠٠م إلى تزايد معدل الطلاب المقبولين وفقا لبرامج الانتساب الموجـه لكليات التجارة والحقوق والآداب والخدمة الاجتماعية، حيث ارتفعت نسبة المنتسبين إلى المنتظمين من ٦ر٥% عام ١٩٩٣/٩٢م إلى نحو ٣٠% عام ٢٠٠٠/٩٩م .

وبناء على ما انتهت اليه التقارير الصادرة عن وزارة التعليم العالى (١٩٩٣م) وجامعة القاهرة عام (١٩٩٣م) وعام (١٩٩٤م) واستنادا إلى تقرير اللجنة العليا لتخطيط التعليم المفتوح بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٠م) نرى:

❀أنه على الرغم من كون التعليم المفتوح قد أتاح فرصة التعليم لأكثر من ١٤٢٥٠ طالب وطالبة حتى سبتمبر ٢٠٠٢م – لمن فاتهم هذه الفرصة بسبب انخراطهم فى العمل أو الزواج بالنسبة للسيدات أو لظروف اقتصادية أو ربما لأسباب أخرى إلا أن معظم برامج التعليم المفتوح تركز على مجال الدراسات التجارية ولا تهتم بمجالات مرتبطة بسوق العمل والإنتاج، حيث احتلت كلية التجارة المرتبة الأولى وبنسبة ٦٤% من إجمالى الملتحقين ٠

❀لم يحقق نظام التعليم المفتوح أى قدر من التفاعل مع متطلبات سوق العمل والتعرف على الاحتياجات المجتمعية من التخصصات والمهارات المطلوبة بجانب غياب دور المرشد الأكاديمى فى جميع برامج التعليم المفتوح، وذلك لضبابية المفاهيم المستخدمة فى نظم التعليم المفتوح وتأثيرها على سير العملية التعليمية.

❀مازالت برامج التعليم المفتوح تجرى فى الكليات الخاصة بالطلاب النظاميين، ولم تشيد أبنية مخصصة لمباشرة العملية التعليمية وتجهيزها بتكنولوجيا التعليم المفتوح. بالإضافة إلى اعتماد هذا النمط التعليمى على أعضاء هيئة التدريس بالكليات التقليدية ، وبالتالى لم يتم تأهيلهم لتدريس برامج التعليم المفتوح وتمرسهم على قواعد وتطبيقات تكنولوجيا التعليم واستخدام الوسائط والمعينات.

❀خلو الوسائط التعليمية بالتعليم المفتوح من أساسيات وتقنيات قواعد إعداد المواد التعليمية لنظام التعليم المفتوح ، حيث ما تزال برامجه تحاكى الكليات

التقليدية فى أسلوب المحاضرات وهذا يتعارض مع فلسفة التعلـيم المفتـوح وآلياته.

وإذا أخذ فى الاعتبار مساهمة الدارس الملتحق ببرامج التعليم المفتوح فى نفقات العملية التعليمية وتوفيره للتعليم الحر لكل من يرغب ـ وفق القواعد المذكورة سلفا ـ فإن الدراسة الحالية تتساءل: عن أهم متطلبات الصورة التى يجب أن يكون عليها التعليم الجامعى المفتوح فى مصر ، ليصير مؤهلا لتحقيق أهدافه وفلسفته وتذوب فى ظلها كافة ما ينتابه من جوانب قصور تحول بدورها دون تفاعله مع متطلبات سوق العمل والتعرف على الاحتياجات المجتمعية من التخصصات والمهن المطلوبة.

ولعل الرؤية العصرية للتعليم الجامعى المفتوح فى مصر ، تحتم تمركز تلك المتطلبات حول : الدارس وما يجب أن يتمتع به من تحرر نسبى من القوانين واللوائح المسيطرة على التعليم الجامعى النظامى، ومن ثم تتاح له المزيد من الفرص التعليمية وإمكانية التناوب بين التعليم والعمل. وأصحاب العمل. المستفيدين من تطوير قدرات وإمكانات العاملين لديهم مما يؤثر وبصورة إيجابية على زيادة أنتاجيتهم. والمجتمع. حيث أن تقديم برامج وتعليمية وتدريبية لمختلف الشرائح الاجتماعية كفرصة ثانية أو

ثالثة وبكلفة أقل مقارنة بالتعليم النظامى. من شأن ذلك كله أن يسهم وبكفاءة فى تحقيق ديمقراطية التعليم وبالتالى ضمان تكافؤ الفرص التعليمية بين كافة أبناء مجتمعنا المصرى.

وبعد ..

فباستقراء المعالم الرئيسة لأبرز أشكال التعليم الموازى فى بعض دول العالم المتقدمة والنامية ، إتضح جليا أن التعليم الموازى حق إنسانى وليس مجرد خدمة تقدمها جهة بعينها ، وأنه أداة لتحقيق التنمية البشرية ، كما أنه ليس صيغة واحدة وشكلا واحدا وإنما تتعدد صيغه وأشكاله وفقا للبيئة الثقافية داخل المجتمع ، بجانب كونه قد صار بالفعل مسئولية تضامنية فيما بين أجهزة الدولة الحكومية وغير الحكومية. وأصبح استخدام التقنيات التربوية المعاصرة عنصرا حاسما فى مدى فاعليته ـ بكافة أشكاله وبرامجه ـ ودعم ما له من دور حيال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع.

ولا جدال فى أن تعليما يقوم على : التعلم الذاتى والبحث عن الإفادة والتجديد اعتمادا على تكنولوجيا التعليم المتسمة بالجماهيرية ، مع تحاشى الشكل التعليمى التقليدى الداعى إلى تكوين النخبة الاجتماعية ، وتقديم فرصا تعويضية تساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ

الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع المصرى ، قد صار التوجه إليه أمرا واقعيا بل وضرورة عصرية. ألا وهو التعليم الموازى. لذا نتساءل: كيف يمكن لمدارس الفصل الواحد للفتيات وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار كشكلين من أشكال التعليم الموازى فى جمهورية مصر العربية ـ بصورتهما الحالية والمشوبة بالكثير من المشكلات ومعوقات التفعيل الكفء لهما ـ الإسهام وبفعالية فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع المصرى؟ ويولد هذا التساؤل تساؤلا آخر قوامه : ما متطلبات تحقيق التعليم الموازى ـ مدارس الفصل الواحد للفتيات وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار ـ لتكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء محافظة الدقهلية ـ كإحدى محافظات جمهورية مصر العربية- ؟! وهذا هو موضوع الفصل الخامس..

الفصل الخامس

التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص التعليمية الأهداف – الآليات

مقدمة.

أولاً: أهداف التعليم الموازى.

ثانيا: آليات تفعيل التعليم الموازى لتحقيق أهدافه.

أ) آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى.

ب) آليات تنشيط أساليب تمويل مؤسسات التعليم الموازى.

ج) آليات النهوض بمستوى القائمين بالعملية التعليمية فى فصول التعليم الموازى ومراكزه.

د) آليات تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بمدارس التعليم الموازى.

هـ) آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة بها.

عود على بدء

وبعد .

الفصل الخامس

التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص
التعليمية الأهداف – الآليات

مقدمة:

يسعى هذا الفصل محاولاً استقراء أراء القائمين بالعملية التعليمية - مدير مرحلة، رئيس قسم ، موجهات وموجهين ، معلمات ومعلمون - بمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار - كشكلين من أشكال التعليم الموازى الأكثر انتشارا وتواجدا بمدن وقرى وريف محافظة الدقهلية - حيال الموجهات العامة وراء إقبال الدارسين من الفتيات والشباب على تلك المدارس والمراكز - خلال المحو الأول للاستبانة ، بينما يستهدف ذات الفصل - خلال المحور الثانى للاستبانة - استقراء عينة التطبيق حيال آليات تفعيل التعليم الموازى - من خلال الشكلين السابقين له - لتحقيق أهدافه ، مع التركيز على آليات تفعيل : مقومات التنظيم والادارة ، والمناهج وطرق التدريس والمعينات التعليمية وتنشيط تمويله ومتطلبات النهوض بمستوى القائمين بالعملية التدريسية بمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الدقهلية، لذا جاءت عينة التطبيق - ميدانيا - كما يوضحها الجدول التالى.

جدول (٧) لبيان

المجتمع الأصلى لعينة التطبيق الميدانية بمحافظة الدقهلية

البيـــان	مدارس الفصل الواحد للفتيات								مراكز محو الأمية وتعليم الكبار							
	المدارس		الفصول		المعلمات		الإداريون		المراكز		الفصول		المعلمون		الإداريون	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
المجتمع الأصلى	٣٤٢	١٠٠	٣٤٢	١٠٠	٧٧١	١٠٠	٥٨	١٠٠	٨٢	١٠٠	٤٠٢	١٠٠	٤٠٠	١٠٠	٧١	١٠٠
عينة الدراسة	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٨٠	١٠	٣٠	٥٠	٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٦٠	١٥	٣٥	٥٠
مج عينة الدراسة من	المعلمات والموجهين والإداريين = ٨٠ + ٣٠ = ١١٠								المعلمين والموجهين والإداريين = ٦٠ + ٣٥ = ٩٥							
	+ ١١٠								٩٥ = ٢٠٥ عضـــــوا							

جدول (٨) لبيان

توزيع عينة التطبيق من المعلمات والمعلمين والإداريين والموجهين

م	الإدارة	مدارس الفصل الواحد للفتيات						مراكز محو الأمية وتعليم الكبار							
		الفصول		المعلمات		الإداريون		المراكز	الفصول		المعلمون			الإداريون	
		ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
١	غـــــــــرب المنصورة	١٢		٣		٢		٧		٤٤		٤		٢	

م	الإدارة	مدارس الفصل الواحد للفتيات						مراكز محو الأمية وتعليم الكبار							
		الفصول		المعلمات		الإداريون		المراكز	الفصول		المعلمون			الإداريون	
		ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
٢	شـــــــرق المنصورة	٢٠		٥		ــ		٧		٦٢		٤		٣	
٣	أجـــا	١٧		٤		١		١		٥		٢		١	
٤	ميت غمــر	٣٣		٧		٢		٥		٣٥		٤		٢	
٥	السنبلاوين	٢٨		٥		٢		٤		٢٠		٤		٢	
٦	تمى الأمديـد	١٣		٣		١		٣		١٢		٣		٢	
٧	بنى عبيـد	١٢		٣		٢		٣		١٤		٣		٢	
٨	طلخـــا	١٦		٤		٢		٤		٢٥		٤		٢	
٩	نبـــروه	١٥		٤		٢		٤		١٨		٤		٢	
١٠	بلقـــاس	١٩		٥		٢		٣		٨		٣		٢	
١١	شربيــن	١٩		٥		٢		٣		٢٢		٤		٢	
١٢	دكرنـــس	٢٨		٥		٢		٧		٤٠		٤		٣	
١٣	منية النصــر	١٥		٤		٢		٨		٢٥		٤		٢	
١٤	ميت سلسيل	١٩		٥		٢		٥		١٤		٣		٢	
١٥	الجماليـــة	١٨		٥		٢		٤		١٣		٣		٢	
١٦	المنزلـــة	٣٥		٨		٢		٩		٢٩		٤		٢	
١٧	المطريـــة	٢٣		٥		٢		٥		١٦		٣		٢	
مج عينة الدراســة =		٣٤٢	%١٠٠	٨٠	%١٠	٣٠	%٥٠	٨٢	١٠٠%	٤٠٢	١٠٠%	٦٠	١٥%	٣٥	٥٠%
				٨٠	+	٣٠	١١٠			٦٠	+	٣٥	٩٥	= ٢٥٠ عضوا	

يتضح من الجدولين رقم ٧ ، ٨ أن حدود عينة التطبيق الميدانية من القائمين على العملية التعليمية بمدارس الفصل الواحد للفتيات بريف وقرى محافظة الدقهلية من المعلمات والموجهين والمدراء تكونت من : ٨٠ معلمة وبنسبة ١٠% من إجمالى عدد المعلمات بتلك المدارس ، ٣٠ عضوا من القائمين بالتوجيه والإشراف وإدارة تلك المدارس وبنسبة ٥٠% من إجمالى عددهم ٠ كما يشير الجدولين السابقين ـ أيضا ـ إلى أن عينة الدراسة من القائمين على التعليم بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ والتابعة لفرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الدقهلية ـ من معلمين وقائمين بالتوجيه والإشراف على العملية التعليمية بتلك المراكز تكونت من : ٦٠ معلما وبنسبة ١٥% من إجمالى عدد المعلمين بتلك المراكز ، ٣٥ موجها ومشرفا ومديرا من بين ٧١ موجها ومديرا ومشرفا على العملية التعليمية بتلك المراكز وبنسبة ٥٠% ٠ ليصبح إجمالى عينة الدراسة ١١٠ معلما بالإضافة إلى ٩٥ مديرا وموجها ومشرفا على العملية التعليمية بمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار بريف ونجوع ومدن محافظة الدقهلية ٠ وبإجمالى ٢٠٥ عضوا ٠

وتمثلت الأداة المستخدمة فى استبانة من تصميم المؤلف قدمت ـ بعد تقنينها ـ لعينة التطبيق بهدف : تحديد ما يحققه التعليم الموازى ممثلا فى مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ كشكلين من أشكاله ـ من أهداف ، وبيان ما يحتاجه من آليات لتفعيل دوره فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء محافظة الدقهلية.

وقد مرت عملية بناء الاستبانة وتقنينها بالخطوات المنهجية التالية :

- ❀**مسح معظم الدراسات السابقة فى مجال : التعليم الموازى ــ بأشكاله المتعددة ــ وتلك المؤكدة على قصور التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. والتى لم تسع لتحقيق أهداف الدراسة التطبيقية الحالية.**
- ❀**استقراء الأدب التربوى الذى تضمنته الفصول الأربع السابقة ، مع الإطلاع على ما أكدت عليه : التقارير الدولية وتقارير اليونسكو والبنك الدولى من حقائق قوامها : أن التعليم الموازى جزء لا يتجزأ من مفهوم تربية الإنسان ، كما أنه حق إنسانى وليس مجرد خدمة تقدمها جهة معينة.**
- ❀**ترجمة ما انتهت إليه عملية الاستقراء للمجالات السابقة إلى أهداف وعبارات إجرائية ــ قابلة للتنفيذ.**
- ❀**إعداد صورة مبدئية للإستبانة وعرضها على عشرة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية ، للتحقق من : اتساق المفردات الفرعية مع الأبعاد الرئيسة والمحورين الأساسين للاستبانة ، سلامة صياغة المفردات ووضوحها ، حذف أو إضافة أو تعديل ما يراه المحكمون من مفردات ، لتكون الاستبانة مناسبة وتحقيق أهدافها.**

وعلى ضوء الملاحظات التى أبداها المحكمون العشر ، أجريت التعديلات المطلوبة - وفقا لأرائهم - حتى أصبحت الاستبانة فى صورتها النهائية مكونة من محورين :

المحور الأول. " ما يحققه التعليم الموازى من أهداف " **وتضمن عشرين هدفا.**

المحور الثانى. " آليات التعليم الموازى لتحقيق أهدافه ". **وتحددت فى خمسة أبعاد هى:**

أ- " آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى ". وتضمنت تسع آليات.

ب- " آليات تنشيط أساليب تمويل التعليم الموازى ". وتضمنت تسع آليات.

ج- " آليات النهوض بمستوى القائمين بالتدريس بمؤسسات التعليم الموازى ". وتضمنت تسع آليات.

د- " آليات تفعيل المناهج وأساليب ومعينات التدريس ". وتضمنت تسع آليات.

هـ- " آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالمجتمع المحلى المحيط بها ". وتضمنت تسع آليات.

هذا ويمكن التعرف على ما يسعى التعليم الموازى – من خلال (أشكاله وبرامجه – من أهداف والآليات المناسبة لضمان تحقيق تلك الأهداف (من منظور تطبيقى) على النحو التحليلى التالى

أولاً: أهداف التعليم الموازى:

جدول (٩) لبيان ما يحققه التعليم الموازى بصورته الحالية من أهداف

م	تبدو ما يحققه التعليم الموازى بصورته الحالية من أهداف ممثلة فى كونه :	كا٢	مستوى الدلالة
١	**يراعى الظروف الاقتصادية والاجتماعية للدارسين والدارسات.**	٣٨ر٥٦	٠١ر٠

م	تبدو ما يحققه التعليم الموازى بصورته الحالية من أهداف ممثلة فى كونه :	كا٢	مستوى الدلالة
٢	**يبيح فرص التعليم للمتسربين والمتخلفين من التعليم النظامى.**	٧٣ر٤٥	٠١ر٠
٣	**يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، بالوصول بالخدمة التعليمية لأماكن المحرومين.**	٦٨ر٤٢	٠١ر٠
٤	**يحقق أهداف التعليم الأساسى للجميع.**	١٦ر٥٣	٠١ر٠
٥	**يوفر سبل التثقيف والتعليم للراغبين فى مختلف الأعمار.**	٩٧ر٥٦	٠١ر٠
٦	**يفسح للدارسين فرصة الالتحاق بسوق العمل والعودة لصفوف الدراسة وقتما يرغبون.**	٣٣ر٣١	٠١ر٠
٧	**يعقد للعاملين بمؤسساته دورات تدريبية لتطوير وتنمية مهاراتهم.**	١١ر٢٨	٠١ر٠
٨	**يتيح الفرصة للحصول على شهادة دراسية مكافئة لشهادة التعليم النظامى.**	٩٧ر٢٦	٠١ر٠
٩	**يؤهل الدارسين للحياة العملية وممارسة الأنشطة المجتمعية.**	٣٨ر٢٦	٠١ر٠
١٠	**يغرس فى نفوس الدارسين الرغبة فى الاستزادة من العلم مدى الحياة.**	٩٧ر٢٠	٠١ر٠
١١	**يشجع الدارسين على مواصلة التعليم وتثبيت المعارف والمهارات التى اكتسبوها.**	٩٧ر١٥	٠١ر٠
١٢	**يتيح الفرصة للفقراء للاستفادة من برامجه نظرا لقلة مصروفاته.**	٤٩ر١٠	٠١ر٠
١٣	**يتيح الفرصة للكبار لاستكمال دراستهم للمستويات العليا.**	٦٧ر٨	٠٥ر٠
١٤	**يمنح العاملين بمؤسساته حوافز مادية وتشجيعية متميزة.**	٢٦ر٨	٠٥ر٠
١٥	**يحقق أعلى استفادة للدارسين ويشجع على الالتحاق به.**	٧٤ر٧	٠٥ر٠
١٦	**يعالج الثغرات الكامنة بالتعليم النظامى.**	٦٠ر٦	٠٥ر٠
١٧	**يوجد التنسيق والتكامل بين إدارة مؤسساته وإدارة مدارس التعليم النظامى.**	٤١ر٣	غير دالة
١٨	**يكسب المدارس والدراسة مهارات التفاعل الايجابى مع البيئة المحيطة بمؤسساتها.**	٨٩ر٠	غير دالة
١٩	**يهتم بالمتطلبات والاحتياجات التعليمية للدارسين والدارسات.**	٨١ر٠	غير دالة
٢٠	**يهيىء الأماكن الدراسية المناسبة للدارسين إسهاما فى نجاح العملية التعليمية.**	٠٧ر٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن ما يحققه التعليم الموازى ـ خلال مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ من أهداف على صعيد الواقع الفعلى محدودة إذا قورن بما يجب أن يحققه خلال شكليه السابقين من أهداف ، حيث جاءت قيمة (كا٢) المعبرة عن الواقع الفعلى لاستجابات عينة الدراسة حيال ما يحققه التعليم الموازى وبصورته الحالية ـ من أهداف متراوحة بين ٣٨ر٥٦ ـ ٤٩ر١٠ للأهداف من ١ ـ ١٢ والتى تم ترتيبها تنازليا وفقا لدرجة الاستجابة ونسبتها المئوية ، وكانت القيم السابقة لاختبار حسن المطابقة (كا ٢) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠١ر٠) ٠ كما تراوحت قيم (كا ٢) للأهداف أرقام : ١٣ ، ١٤ ، ١٥ على الترتيب : ٦٧ر٨ ، ٢٦ر٨ ، ٧٤ر٧ عند مستوى دلالة (٠٥ر٠) ٠ بينما جاءت استجابات عينة الدراسة حيال الأهداف أرقام : ١٧ وحتى ٢٠ والمرتبة تنازليا ، غير دالة إحصائيا ، مما يؤكد القصور الواضح التى تعانى منه مؤسسات التعليم الموازى ـ مدارس الفصل الواحد للفتيات ، مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ والذى يحول دون تحقيقها لغالبية الأهداف الواجب تحقيقها لها. بجانب حاجة تلك المؤسسات إلى آليات لتطوير مقوماتها فتصير أهلا لتحقيق أهدافها المحددة لها سلفا.

ثانيا: آليات تفعيل التعليم الموازى لتحقيق أهدافه:

أ) آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى

جدول (١٠) لبيان آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى

م	أ - تبدو آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى ممثلة فى :	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	**إصدار التشريعات واللوائح المنظمة لحسن سير العمل بمراكز التعليم الموازى وفصوله.**	٢٦,٢٩٩	٠ر٠١
٢	**إنشاء إدارة مركزية لتنسيق فرص التعليم الموازى والتخطيط له.**	٢٨٩ر١١	٠ر٠١
٣	**تشكيل لجنة من وكلاء وزارة : التعليم والثقافة والأوقاف والعمل لتنسيق الجهود المبذولة فى مجال التعليم الموازى وتحديد احتياجات سوق العمل.**	٢٤٢ر٨٦	٠ر٠١
٤	**تعزيز عدم تقيد مؤسسات التعليم الموازى بالمدى الزمنى لسلم التعليم النظامى.**	٢٢٤ر٣٣	٠ر٠١
٥	**إنشاء إدارة بمديرية التربية والتعليم لمتابعة مؤسسات التعليم الموازى والإشراف عليها.**	٢١٨ر٦٥	٠ر٠١
٦	**فتح المسار للإنتقال من فصول التعليم الموازى إلى فصول التعليم النظامى وفقا لقدرات الدارس.**	١٥٧ر٤٨	٠ر٠١
٧	**تكثيف الاستفادة من العلاقة التبادلية بين التعليم النظامى الصباحى والتعليم الموازى.**	١١١ر٩٩	٠ر٠١
٨	**تنهض مديرية التربية والتعليم بالاشتراك مع فرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بـ :**		
أ	**حصر أعداد الكبار والفتيات بكل قرية وتحديد رغباتهم للإلتحاق بفصول التعليم الموازى.**	١٧٤ر٨٧	٠ر٠١
ب	**فتح فصل للتعليم الموازى أينما تواجد ٢٠ دارسا فأكثر.**	١٥٤ر٥٥	٠ر٠١
ج	**متابعة سير الدراسة فى فصول التعليم الموازى وحفظ النظام فيها.**	٩٤ر٣٢	٠ر٠١
د	**تعيين مرشد تربوى وأخصائى اجتماعى بمؤسسات التعليم الموازى للتعرف على مشكلات الدارسين والحد منها.**	٤٥ر٧٣	٠ر٠١
هـ	**تحديد توقيت الدراسة بفصول التعليم الموازى بما يتناسب وظروف الدارسين.**	٤٢ر٦٨	٠ر٠١
و	**تعيين المعلمين الأكفاء للمواد الدراسية المقررة لكل مستوى دراسى.**	٢٦ر٩٧	٠ر٠١
ز	**متابعة المتحررين من الأمية والتخطيط لاستكمال تعليمهم.**	٢٦ر٩٨	٠ر٠١

م	أ ـ تبدو آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى ممثلة فى :	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
ح	**التنسيق الجاد والمتواصل بين مؤسسات التعليم الموازى وأقرب المدارس النظامية لها.**	١٩ر٩٤	٠ر٠١

من الجدول السابق يتضح مدى مناسبة الآليات المقترحة لتفعيل إدارة وإعادة تنظيم مؤسسات التعليم الموازى ـ مدارس الفصل الواحد للفتيات ، مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ ، حيث جاءت قيمة (كا٢) للآليات من ١ـ٧ على الترتيب متراوحة بين : ٢٦ر٢٩٩ ـ ٩٩ر١١١ ، وكانت جميع القيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠١ر٠) ، مما يؤكد أهمية وضرورة انتهاجها لتنظيم وإدارة مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الدقهلية. كما جاءت الآليات التى يجب أن تنتهجها كل من : مديرية التربية والتعليم وفرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الدقهلية تحت الرقم ٨ ومرتبة تنازليا من : أ ـ ح ، لضمان إدارة وتنظيم أكثر فعالية وكفاءة لمؤسسات التعليم الموازى ، وتراوحت قيمة (كا٢) لتلك الآليات بين : ٨٧ر١٧٤ ـ ٩٤ر١٩ ، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠١ر٠) : مما يؤكد على ضرورة تفعيل تلك الآليات من وجهة نظر عينة التطبيق.

وقد أجمعت استجابات (١٦٤ معلما وموجها ومديرا وبنسبة ٨٠%) من عينة التطبيق التى قوامها ٢٠٥ عضوا ، على " ضرورة صرف حافز مادى أو وجبة غذائية للدارسين والدارسات

لحفزهم على الانتظام فى الدراسة ". وذلك من خلال إجاباتهم عن الآليات الأخرى المحيطة بتفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى لتحقيق أهدافه والتى يرون إضافتها.

ب) آليات تنشيط أساليب تمويل مؤسسات التعليم الموازى

جدول (١١) لبيان آليات تنشيط أساليب تحويل مؤسسات التعليم الموازى

م	ب ـ تبدو آليات تنشيط أساليب تمويل مؤسسات التعليم الموازى ممثلة فى وجوب :	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	**إعادة استخدام بعض الكتب الدراسية الموزعة على التلاميذ النظاميين لصالح الدارسين بالتعليم الموازى .**	٣٢ر٩٤	٠١ر٠
٢	**إسهام الجهات المستفيدة من القوى العاملة فى نفقات الدارسين بالتعليم الموازى.**	٠٩ر٦٨	٠١ر٠
٣	**إصدار التشريعات واللوائح المنظمة لتمويل التعليم النظامى.**	١٦ر٥٣	٠١ر٠
٤	**إعداد مراكز التعليم الموازى وفصوله لتكون وحدات منتجة قادرة على تمويل نفسها ذاتيا .**	٣٣ر٣١	٠١ر٠
٥	**تقدير وتشجيع كل من يسهم فى تمويل التعليم الموازى .**	١١ر٢٨	٠١ر٠
٦	**القيام بحملات توعية لجمع التبرعات لصالح مؤسسات التعليم الموازى .**	٦٣ر١٧	٠١ر٠
٧	**مشاركة المجتمع المحلى فى تمويل مراكز التعليم الموازى وفصوله .**	٠٢ر١١	٠١ر٠
٨	**مساهمة القادرين فى دفع الرسوم الدراسية لغير القادرين الملتحقين بفصول التعليم الموازى .**	٤٩ر١٠	٠١ر٠
٩	**إسهام بعض الدارسين بفصول التعليم الموازى بجزء من المصروفات الدراسية .**	٣٨ر٩	٠١ر٠

يتضح من الجدول السابق مدى مناسبة الآليات التى تضمنها لتنشيط عمليات تمويل مؤسسات التعليم الموازى ـ مدارس الفصل

الواحد ، مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ ، حيث جاءت قيم (كا٢) للآليات التسع على الترتيب التنازلى : ٣٢ر٩٤ ، ٠٩ر٦٨ ، ١٦ر٥٣ ، ٣٣ر٣١ ، ١١ر٢٨ ، ٦٣ر١٧ ، ٠٢ر١١ ، ٤٩ر١٠ ، ٣٨ر٩ ، وكانت جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (٠١ر٠) ، مما يؤكد ـ من وجهة نظر عينة الدراسة ـ على وجوب تفعيل تلك الآليات وذلك لضمان تنشيط أساليب التمويل اللامركزى لمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار كشكلين من أشكال التعليم الموازى بمحافظة الدقهلية.

وبينما أجمع ١٨٤ عضوا وبنسبة ٩٠% من عينة التطبيق على " ضرورة إصدار طابع تعليم فئة خمس جنيهات يخصص تحصيله لمؤسسات التعليم الموازى " ، رأى ١٤٣ عضوا وبنسبة ٧٠% من عينة التطبيق " وجوب الاستفادة من مساعدات بعض الدول والهيئات الدولية والمنظمات المعنية بالتعليم الموازى ". وذلك من خلال استجابات عينة التطبيق حيال الآليات الأخرى المرتبطة بتنشيط أساليب تمويل مؤسسات التعليم الموازى ، والتى يرون إضافتها.

ج) آليات النهوض بمستوى القائمين بالعملية التعليمية فى فصول التعليم الموازى ومراكزه

جدول (١٢) لبيان آليات النهوض بمستوى القائمين بالعملية التعليمية فى فصول التعليم الموازى ومراكزه

م	ج ـ تتمثل آليات النهوض بمستوى القائمين بالعملية التعليمية فى فصول التعليم الموازى فى وجوه :	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	**الإنتقاء الجيد لنوعية المعلمين والعاملين بمدارس التعليم الموازى ومراكزه .**	٣ر١٥٢	٠١ر٠
٢	**تزويد القائمين بالتدريس بدليل المعلم والوسائل المعنية فى تنفيذ المنهج .**	٣ر٩٧	٠١ر٠
٣	**اهتمام القيادات الفنية والإدارية بأساليب الإشراف والتوجيه لكافة أنشطة التعليم الموازى .**	٠٣ر٨٢	٠١ر٠
٤	**زيادة الحوافز المادية والأدبية للعاملين بمدارس التعليم الموازى ـ معلمين ، معاونين .**	٠٩ر٨١	٠١ر٠
٥	**انتماء المعلمين والمعلمات للمجتمع المحلى المحيط بمدرسة التعليم الموازى .**	٨٧ر٦٥	٠١ر٠
٦	**تنظيم دورات تدريبية لتدريب وتزويد القائمين بالعملية التعليمية والإشرافية بكل جديد .**	٣٩ر٥٤	٠١ر٠
٧	**حث وتوجيه المعلم والمعلمة على تقديم المعلومات بأسلوب بسيط وسهل للكبار والفتيات .**	٧٣ر٤٥	٠١ر٠
٨	**إعداد معلم ومعلمة التعليم الموازى على المستوى الجامعى مع تضمين برامج إعدادهم محو الأمية وتعليم الكبار .**	٥٠ر٣٢	٠١ر٠
٩	**الاستفادة من خبرات معلمى المدارس النظامية بالتدريس فى فصول التعليم الموازى ومراكزه .**	٦١ر٢٨	٠١ر٠

من الجدول السابق تتضح أهمية تفعيل الآليات التسع التى تضمنها للارتقاء بمستوى القائمين على العملية التعليمية فى فصول التعليم الموازى ومراكزه بمحافظة الدقهلية، حيث جاءت قيم (كا٢) لتلك الآليات من ١ـ٩ على الترتيب: ٣ر١٥٢ ، ٣ر٩٧ ، ٠٣ر٨٢

، ٢٨ر٦١ ، ٣٢ر٥٠ ، ٤٥ر٧٣ ، ٥٤ر٣٩ ، ٦٥ر٨٧ ، ٨١ر٠٩ ، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠ر٠١) مما يؤكد على ضرورة انتهاج تلك الآليات للنهوض بمستوى المعلمين والمعلمات والموجهين والإداريين والاختصاصيين والمعاونين بمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ، وبالتالى الإسهام بفعالية فى تحقيق أهداف تلك المدارس والمراكز ، كما تؤكد استجابات عينة التطبيق حيال تلك الآليات.

كما رأى ١٢٩ عضوا وبنسبة ٦٣% من عينة التطبيق " ضرورة الاستفادة من المعلمات والموجهين المتقاعدين فى التدريس بمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار " وذلك من خلال استجابة عينة التطبيق حيال الآليات التى يرون إضافتها والمرتبطة بأساليب الارتقاء بمستوى القائمين بالعملية التعليمية فى فصول التعليم الموازى ومراكزه.

د) آليات تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بمدارس التعليم الموازى

جدول (١٣) لبيان آليات تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بمدارس التعليم الموازى

م	د ــ تتمثل آليات تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بالتعليم الموازى فى وجوب :	قيمة كا ٢	مستوى الدلالة
١	**التركيز على تدريس العلوم الأساسية وهى : اللغة العربية والتربية الدينية ومبادىء العلوم والحساب .**	٦٧ر٩٤	٠ر٠١
٢	**إتاحة الجدول الدراسى لفرصة ممارسة بعض الأنشطة**	٨١ر٠٩	٠ر٠١

مستوى الدلالة	قيمة كا ٢	د ــ تتمثل آليات تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بالتعليم الموازى فى وجوب :	م
		التربوية المجتمعية .	
٠ر٠١	٢١ر٥٥	**مناسبة أساليب التدريس المستخدمة والسمات الشخصية للدارسين وظروف معيشتهم .**	٣
٠ر٠١	٦٩ر٤٠	**تمكين الدارس من أداء اختبار الصف الدراسى المناسب وقدراته التعليمية .**	٤
٠ر٠١	٨٨ر٣١	**توظيف المعلم للمعينات المناسبة وعرض المادة التعليمية بأسلوب مشوق للدارسين .**	٥
٠ر٠١	٣٦ر١٩	**إنتقاء برامج التكوين المهنى والمشروعات الانتاجية المناسبة والبيئة المحلية للدارسين .**	٦
٠ر٠١	٩٧ر١٥	**مراعاة البرامج للواقع البيئى للدارسين مع مناسبتها لعدد الحصص المخصص لكل مادة .**	٧
٠ر٠١	٢٠ر١٤	**إنتاج برامج تعليمية موجهة تليفزيونيا ــ فى المساء ــ للدارسين بالتعليم الموازى .**	٨
٠ر٠١	٤٩ر١٠	**ربط موضوعات البرامج التعليمية ببيئة وحاجات الدارسين وميولهم.**	٩

استقراء دلالة احصائيات الجدول السابق يؤكد على وجوب انتهاج مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ كشكلين من أشكال التعليم الموازى ـ للآليات التى تضمنها الجدول ، وذلك ضمانا لإيجاد مناهج وأساليب تدريس ووسائط تعليمية تسهم بفعالية فى تحقيق أهداف هاتين المؤسستين ، حيث جاءت قيمة (كا٢) للآليات من ١ ـ ٩ والمرتبة تنازليا، متراوحة بين : ٦٧ر٩٤ ـ ٤٩ر١٠ وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠١ر٠). مما يؤكد ـ من وجهة نظر عينة التطبيق ـ على

وجوب تفعيل تلك الآليات لضمان تفعيل البرامج والأساليب التدريسية والمعينات المناسبة والإسهام بفعالية فى تحقيق أهداف التعليم الموازى خلال شكليه السابقين

وقد جاءت استجابات عينة التطبيق حيال : الآليات التى يرون إضافتها ـ والمرتبطة بتفعيل البرامج والأساليب التدريسية المناسبة ـ ممثلة فى : " ضرورة تضمين برامج التعليم بمدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار لأساسيات تكوين الأسرة الناجحة وتربية الأطفال " ١٧٤ عضوا وبنسبة ٨٥% من عينة الدراسة ٠ كما رأى ١٥٣ عضوا وبنسبة ٧٥% من عينة الدراسة " وجوب إعداد الدارسين والدارسات بعموميات الثقافة اللازمة للمواطنة الصالحة ". بينما أكد ١٣٢ عضوا وبنسبة ٦٥% من عينة التطبيق على " تضمين برامج التعليم الموازى وكيفية مشاركة الكبار والفتيات فى تنمية مجتمعهم المحلى".

هـ) آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة بها:

جدول (١٤)
لبيان آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة بها

م	هـ تبدو آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة ممثلة فى وجوب :	قيمة كا ٢	مستوى الدلالة
١	**تزويد الدارسين بالمعلومات عن الموارد المتاحة فى بيئاتهم المحلية وسبل إستثمارها .**	١٧٠ر٤٥	٠ر٠١
٢	**تنمية الوعى الاعلامى بأهمية وأماكن فصول التعليم**	١١٩ر٢٠	٠ر٠١

م	هـ تبدو آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة ممثلة فى وجوب :	قيمة كا ٢	مستوى الدلالة
	الموازى ومراكزه ومزايا الفرص التعليمية المقدمة .		
٣	جعل مدارس التعليم الموازى مراكز للمعلومات والتلاحم المجتمعى لتحسين معيشة السكان .	٧٦ر٩٧	٠١ر٠
٤	مشاركة الجمعيات النسائية وبيوت الثقافة وأئمة المساجد فى التوعية بأهمية الإقبال على مؤسسات التعليم الموازى.	٠١ر٧٩	٠١ر٠
٥	المشاركة الصادقة فى صناعة القرارات بين المدرسة والمجتمع ودعم أساليب التعاون بينها .	٢٢ر٦٨	٠١ر٠
٦	توفير فرص عمل حقيقية للدارسين بعد تخرجهم وفى أقرب مشروعات انتاجية بالبيئة المحلية .	٠٩ر٦٨	٠١ر٠
٧	توعية الدارسين وأولياء الأمور اعلاميا بأهمية محو أميتهم وتعليم بناتهم فى تحسين أحوالهم .	٢٣ر٦٣	٠١ر٠
٨	توجيه وسائل التوعية الاعلامية إلى الأميين والفتيات والمتسربين .	٢١ر٥٥	٠١ر٠
٩	دراسة مشكلات البيئة المحلية وترتيبها حسب أولويتها وتضمينها بالبرامج المقررة .	٦٩ر٤٧	٠١ر٠

استقراء القيم الاحصائية التى تضمنها الجدول السابق ، يشير إلى حتمية تفعيل الآليات من ١ ـ ٩ على الترتيب ، حيث تدعم الاستجابات الواقعية لعينة الدراسة أهمية توظيف تلك الآليات ، ضمانا لتوطيد صلة مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ كشكلين أشكال التعليم الموازى ـ بالمجتمع المحلى المحيط بها فى ريف وقرى ونجوع محافظة الدقهلية ، فقد جاءت قيم (كا ٢) لتلك الاليات من ١ ـ ٩ على الترتيب :
٤٥ر١٧٠ ، ٢٠ر١١٩ ، ٧٦ر٩٧ ، ٠١ر٧٩ ، ٢٢ر٦٨ ،

٦٨٫٠٩ ، ٦٣٫٢٣ ، ٥٥٫٢١ ، ٤٧٫٦٩. وكانت جميعها دالة على درجة الأهمية عند مستوى دلالة (٠٫٠١).

وقد رأى ١٠٢ عضوا وبنسبة ٥٠% من عينة التطبيق إمكانية توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة عن طريق " مشاركة المجتمع المحلى بإمكاناته وقدراته ـ من خلال مجالس الآباء ـ فى إدارة مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار " وذلك من خلال إجاباتهم عن الآليات الأخرى التى يرون إضافتها.

باستقراء الفصول الخمس للكتاب الحالى: أمكن إدراك مجموعة من الحقائق ذات صلة وطيدة بالتعليم الموازى – أشكاله وبرامجه – ودورة فى ضمان تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع المصرى. ولعل أبرز تلك الحقائق:

- **ثمة شبه اتفاق عام بين التقارير الدولية وتقارير البنك الدولى والدراسات التى قامت بها منظمة اليونسكو على : وجود بعض العوامل والمسببات التى أدت بدورها إلى تردى أوضاع التعليم النظامى فى مصر ، فأصبح لا يفى إلا بقدر بسيط من الحاجات التعليمية ، ولا يوفر فرص التعليم بصورة متكافئة بين أفراد المجتمع المصرى ريفه وحضره. ومن أهم هذه الأسباب : ضعف الطاقة الاستيعابية ، وتحيز التعليم النظامى لجانب الذكور مقارنة بالإناث وضد الفقراء والمحرومين والمعوقين ، بجانب ضعف جودته وجودة مخرجاته.**

- **أظهرت النظرة التحليلية لوثائق تطوير التعليم العام فى مصر على مدى أربعة عشر عاما متتالية ــ ١٩٧٩م وحتى يوليو ١٩٩٢م ــ أن التعليم النظامى ببنيته ومحتواه وطرائقه الحالية، يعمل وفق قواعد جامدة لا تتفق ومتطلبات المجتمع ، وكان محصلة هذا كله كما من المشكلات ارتبطت ارتباطا وثيقا بعدم قدرته على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.**

- **أن القرن الذى بدأناه يحمل فى طياته وضمن متطلباته أدوارا حادثة وأخرى قادمة ترتبط بتحديات هذا القرن وما يكتنفه من تغييرات تفرض على التربية حتمية الاستعداد لها من خلال نمط تعليمى : لا يحده حدود الزمان أو المكان ، نمط يمكن الغالبية العظمى من المواطنين من الحصول على فرص التعليم على**

أسس متكافئة دون أن يضطرهم هذا إلى ترك أعمالهم للالتحاق بالدراسة ، نمط يتيح الفرصة للجمع بين التعليم والعمل فى وقت واحد.

❀ أوضحت النظرة التحليلية لواقع مدارس الفصل الواحد للفتيات ـ أحد أشكال التعليم الموازى ـ أنه : على الرغم من ارتباط فكرة هذه المدارس بتجارب استهدفت دمج التعليم بالعمل وربط العمل بالتطبيق ومع كون هذه المدارس إمتداد للكتاب بهدف حفظ القرآن الكريم بجانب تعليم مبادىء القراءة والكتاب بطريقة فردية ودون التقيد بمكان محدد مع وجود مستويات متدرجة ومتعددة من حيث السن والذكاء والمستوى الاجتماعى، إلا أن تلك المدارس لم تستفد من خبرة مدارس المجتمع التى تدعمها المنظمة الدولية ـ اليونيسيف ـ وما زالت تعانى من مشكلات ومعوقات تقلل من كفاءتها وتحد بدورها دون تحقيق ما يجب أن تحققه من أهداف.

❀ انتهى الاستقراء التحليلى للجهود التى تبذلها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وفروعها بالمحافظات المختلفة إلى : أن حجم الأمية مازال كبيرا ونسبتها مرتفعة ، فتعداد الأميات والأميين البالغين ١٠ سنوات فأكثر فى تزايد مستمر ، وتعداد الأميات والأميين ممن هم فوق سن الخامسة والثلاثين لم تلزمهم الخطط التنفيذية للهيئة إلزاما تشريعيا بوجوب إقبالهم على مراكز محو الأمية وتعليم الكبار. وليس معنى ذلك أنه لا توجد جهود مبذولة ومشروعات تنفذ ، ولكن الجهود المبذولة ماديا ومعنويا والمشروعات التى يتم تنفيذها لا تتناسب مع تعداد من محيت أميتهم. ومرجع ذلك العديد من المشكلات التى تعانى منها مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ، وتحد بدورها من تحقيق ما لتلك المراكز من أهداف، على رأسها الحد ـ ولو تدريجيا ـ من معضلة الأمية.

❀ أن ثمة شبه إجماع من قبل عينة التطبيق، على أن ما يحققه التعليم الموازى ـ خلال مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ـ من أهداف على صعيد الواقع الفعلى محدودة إذا قورن بما يجب أن يحققه ، ولعل

ذلك نتاج طبيعى للقصور الواضح التى تعانى منه مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ــ كشكلين من أشكال التعليم الموازى ــ ، مما يؤكد الحاجة إلى آليات لتطوير كافة مقوماتها ليصيرا مؤهلين لتحقيق ما لهما من أهداف.

❀ ثمة إجتماع بين أعضاء عينة التطبيق ــ معلمين وموجهين وإداريين ومشرفين ــ حول : ضرورة إعادة تنظيم وإدارة مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار ــ كشكلين من أشكال التعليم الموازى ــ وذلك بتفعيل الآليات التى تضمنها البعد (أ) من أبعاد المحور الثانى للاستبانة ، وجوب تنشيط أساليب تمويل الشكلين السابقين بتفعيل الآليات التى تضمنها البعد (ب) للمحور الثانى للاستبانة ، حتمية الارتقاء بمستوى القائمين بالعملية التعليمية فى مدارس التعليم الموازى ومراكزه وذلك بتفعيل الآليات التى تضمنها البعد (ج) للمحور الثانى للاستبانة ، تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بمدارس التعليم الموازى ومراكزه وذلك بإعادة تنظيم تلك البرامج والأساليب مع الأخذ فى الاعتبار الآليات التى تضمنها البعد (د) للمحور الثانى للاستبانة ، بجانب ضرورة توطيد صلة الشكلين السابقين للتعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة بهما وذلك بتفعيل الآليات التى تضمنها البعد (هـ) للمحور الثانى للاستبانة.

❀ أجمعت عينة التطبيق على " حتمية انتهاج آليات تفعيل مقومات مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية و تعليم الكبار –كشكلين من أشكال التعليم الموازى– بمحافظة الدقهلية ليصيرا أهلاً لتحقيق ما لهما من أهداف ، ومن ثم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وخاصة لمن لم تُتح له الظروف للالتحاق بالتعليم والمتسربين منه " .

وحتى يُسهم الواقع الحالى لأشكال وبرامج التعليم الموازى بجمهورية مصر العربية بفعالية فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع المصرى، وبناءً على ما أسفر عنه الاستقراء التحليلى لمعالم هذا الواقع، والمعالم الرئيسة لواقع التعليم فى بعض الدول المتقدمة والعربية. فإن ذلك يقضى تفعيل الأليات السابقة فى ضوء الخطوات الإجرائية التالية:

أ) تحديد المعالم الرئيسة لفلسفة التعليم الموازى – المفهوم والمجالات والأشكال ، الأهداف والمبادئ ، المهام الوظيفية ، والموجهات العصرية وراء حتمية وجوده – فى إطار التعليم المتواصل والقابلية للتعلم الذاتى لتلبية متطلبات الاحتياجات المتطورة والتحديات الحادثة من الفرد والمجتمع المصرى. ويتطلب تحقيق ذلك :

١. **إصدار التشريعات المنظمة لإدارة التعليم الموازى وتمويله والاعتراف بما يمنحه من شهادات لمواصلة التعليم وبصيغ مرنة ، مع تأكيد سياسة التعليم الموازى – كجزء من السياسة التعليمية – على آليات التنسيق بين الأجهزة الحكومية والأهلية لتحقيق أهدافه والتى تُسهم بدورها فى تحقيق الحاجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المصرى .**

٢. **صياغة استراتيجية محددة المعالم للتعليم الموازى ، شريطة تضمينها تحديداً دقيقاً لطبيعته وأهدافه ومجالاته والمهام الوظيفية له ، بحيث يصبح**

هذا النمط من التعليم ذات شخصية اعتبارية تستحوذ على اهتمام الوزارات المنوطة به .

٣. النظر للتعليم الموازى باعتباره ركيزة من ركائز السياسة التعليمية فى مصر ، يهيئ فرصاً مستمرة ومتكافئة لشريحة كبيرة ممن : لم تُتح لهم الظروف لمواصلة تعليمهم والذين تسربوا منه والمرأة ، وبأشكال مدرسية وغير مدرسية تتواءم مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تفرضها مغطيات الحياة اليومية للبيئة المحلية للدراسيين .

٤. تضمين أهداف التعليم الموازى : استيعاب مؤسساته لمن تجاوزت أعمارهم سن المدرسة والمتخرجين من فصول محو الأمية والذين فاتتهم فرص التعليم ، بحيث يصبح كل فرد من هؤلاء قادراً على اكتساب اتجاهات ومعلومات ومهارات جديدة تجعله مُتعلماً طيلة حياته مما يجعله أكثر تكيفاً مع واقعه وأكثر فعالية فى الإسهام فى تطويره.

٥. إعداد خرائط للتعليم الموازى على مستوى محافظات الجمهورية شريطة تضمنيها بأكثر المناطق حاجة لمؤسسات التعليم الموازى ولأى شكل من الأشكال ، وذلك بناءً على تحديد أعداد الدارسين بتلك المناطق وطبيعة الظروف المجتمعية لها .

ب) تخطيط وتنظيم وإدارة التعليم الموازى وفق صيغ مؤسسية تأخذ فى اعتبارها: تحقيق الفائدة القصوى من المؤسسات التعليمية والاجتماعية القائمة بجانب المشاركة الفعالة للمجتمع المحلى مع تقنين التعليم الموازى بصورة تجعله منتظماً وموازياً للتعليم النظامى . ويقتضى ذلك :

١. **توفير قاعدة بيانات إحصائية ومعلوماتية عن التعليم الموازى ، وتكوين صورة شاملة عن الفرص التعليمية البديلة ، وذلك بالحصر الواقعى والدقيق لأعداد المتحررين من الأمية والمتسربين من التعليم الذين يرغبون فى مواصلته بنظام التعليم الموازى؛ حتى يمكن التخطيط الفعال لبرامجه وإعداد الفصول والمعلمين والتمويل اللازم .**

٢. **وجوب التكامل بين التعليم الموازى والتعليم المدرسى النظامى ، على مستوى التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ ، وفتح قنوات بين النمطين ؛ بإتاحة فرص التعليم المتواصل أمام المتخرجين من مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار لمواصلة دراستهم طبقاً لقدرات كل وطموحه .**

٣. **إنشاء إدارة لامركزية على مستوى مديريات التربية والتعليم وفروع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمحافظات ، وذلك للتنسيق والإشراف ومتابعة تنفيذ برامج التعليم الموازى والتقويم التتابعى لما تم إنجازه فى مجالات التعليم الموازى لتحديد جوانب التقدم والقصور ، واتخاذ التدابير اللازمة للحد من جوانب القصور .**

٤. استحداث آليات تتوافر فيها مقومات تنفيذ استراتيجية التعليم الموازى ، وذلك بالعمل على إيجاد هياكل ومؤسسات حكومية وأهلية ، والتنسيق بينها لتوفير فرص تربوية للتعليم الموازى على الصعيد اللامركزى بمحافظات مصر المختلفة .

٥. تفعيل فكرة تخصيص الرصيد الزمنى للتعليم ، بحيث يمكن للدارس أو الدارسة الالتحاق بالفرقة أو المرحلة الدراسية التى تركها متى سمحت ظروفه بذلك ، مع منح أولوية خاصة للمتحررين حديثاً من الأمية والمتسربين من التعليم النظامى والذين لم تتح لهم فرصة مواصلة تعلمهم كي يواصلوا تعليمهم بنظام التعليم الموازى .

ج) حُسن انتقاء القائمين على العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الموازى من : قيادات إدارية وفنية واعية ومعلمين مؤهلين واختصاصيين، وتدريبهم بانتظام على كيفية تطبيق التقنيات المعاصرة فى ميدان التعليم الموازى . ويتطلب ذلك:

١. إنشاء مراكز التدريب والمعنية بإعداد وتأهيل الكوادر العاملة فى مجال التعليم الموازى بمناطق وجود مؤسساته، مع حُسن اختيار القائمين بالتدريب من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لذلك .

٢. اتساع قاعدة التدريب لتشمل جميع الفئات التى يمكن أن تُسهم بجهود فعالة فى ميدان التعليم الموازى ؛ لضمان حسن انتقاء القيادات المؤهلة علمياً وتقنياً للارتقاء بأساليب التنظيم والإشراف والتقويم والمتابعة الميدانية . مع تطوير هذه الدورات التدريبية بما يتلاءم ومستجدات العلوم التربوية والتقنية فى ضوء التعليم المتواصل .

٣. توفير الكوادر المتخصصة – من المعلمين والاختصاصين – والمؤهلة تأهيلاً عالياً لتدريس مختلف المواد فى مدارس التعليم الموازى ومراكزه مع إتاحة الفرصة أمامهم للتدريب المتواصل للوقوف على أحدث التقنيات المعاصرة والداعمة لنجاحهم فى ميدان العمل بمؤسسات التعليم الموازى .

٤. تطوير وظيفة الموجه بحيث يصبح مسئولاً عن أربعة مدارس متقاربة جغرافياً مع تضمين هذه المسئولية للجانب الفنى والإدارى بالتناوب بين الموجه والمدير غير المقيم لتلك المدارس ، وتبادل الخبرات فيما بينهم .

٥. ارتباط جوانب تقويم أداء مديرى مدارس التعليم الموازى ومراكزه بالمعايير المحددة لتحقيق أهدافها مثل : كفاءة القيد ، وكفاءة العمل وكفاءة الانتظام والمتابعة وحفظ النظام بداخل تلك المدارس والمراكز .

٦. إنشاء شُعب وتخصصات جديدة بكليات التربية لإعداد المعلمين والمعلمات ، وذلك فى ضوء التخطيط الجيد والفعال لمستقبل مؤسسات التعليم الموازى ومدارسه ، ومدى جدية استمرارها .

د) ضرورة توفير الإمكانات المالية الداعمة للعمل فى ميدان التعليم الموازى وتوفير التقنيات المعاصرة المحفزة للدارسين للإقبال على مؤسساته . ويقتضى تحقيق ذلك :

١. ترشيد الإنفاق من بنود الميزانية العامة المخصصة للتعليم الموازى ، مع الاستفادة من التمويل المُتاح من خلال القيام بأعمال مشتركة مع التعليم النظامى .

٢. إعداد مدارس التعليم الموازى ومراكزه لتكون وحدات منتجة تُسهم فى تمويل نفسها ذاتياً – قدر الإمكان – وتُدر عائداً على الدارسين المشاركين وتسهم أيضاً فى تنمية المجتمع المحلى .

٣. مساهمة رجال الأعمال والقطاع الخاص والمؤسسات الصناعية والتجارية فى مُقابل تعليم وتدريب من يرغب من العاملين بتلك الجهات فى مؤسسات التعليم الموازى .

٤. فصل الميزانية الخاصة بالتعليم الموازى عن ميزانية وزارة التربية والتعليم – بالنسبة للأشكال التابعة لها – وعن ميزانية وزارة التعليم العالى والبحث العلمى – بالنسبة للأشكال التابعة لها – وعن ميزانية الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار – بالنسبة للأشكال التى تشرف عليها – ؛ بحيث تكون للتعليم الموازى ميزانية مستقلة .

٥. إنشاء صناديق محلية بالمحافظات لجمع التبرعات والهبات لصالح التعليم الموازى ، والمساهمة فى الإنفاق على تنفيذ سياسته وخططه لامركزياً ، مع تخصيص إعانات للفقراء من الدارسين لحفزهم على مواصلة التعليم .

هـ) إعادة تنظيم البرامج والمناهج الدراسية والمعينات والوسائل التعليمية بما يُتيح الفرصة لممارسة الأنشطة التربوية والثقافية وتوظيف التقنيات التعليمية الميسرة لعملية التعليم والتعلم للدارسين بمدارس التعليم الموازى ومراكزه . ويتطلب ذلك :

١- تضمين مناهج التعليم الموازى لبرامج متنوعة للثقافة العامة وبخاصة البرامج الثقافية المدعمة لعموميات الثقافة والمساهمة فى الحفاظ على الهوية الثقافية ؛ وذلك للحد من الاختراق الثقافى .

٢- مراعاة مناهج التعليم الموازى وبرامجه للاحتياجات الفعلية للدارسين والدارسات الملتحقين بمدارسه ومراكزه ، مع وجوب التنوع فى برامج الإعداد والتأهيل للمهن المحلية التى تفرضها ظروف كل بيئة محلية على حدة .

٣- ارتباط برامج التعليم الموازى بمتطلبات سوق العمل ، وذلك بتضمين تلك البرامج لوحدات دراسية وتدريبية لإعداد متطلبات المجتمع المحلى من القوى العاملة المؤهلة علمياً ومهنياً .

٤- دعم برامج التعليم الموازى بإنشاء مراكز للمشاهدة والاستماع . وحيال ذلك يمكن الاستفادة من قصور الثقافة والقاعات بالأندية مع تضمين تلك البرامج لموضوعات فى الثقافة العامة وتنمية مجتمعاتهم المحلية .

٥- تفعيل كافة الوسائل والتقنيات المعاصرة لزيادة فاعلية العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الموازى وكفايتها لتتناسب والأساليب المتنوعة للتعامل مع الدارسات والدارسين بتلك المؤسسات .

٦- إعداد دليل عمل لكل برنامج من البرامج التى يتم تدريسها بمدارس التعليم الموازى مع إيلاء عناية خاصة بتدريب طلاب كليات التربية – خلال ساعات التربية العملية – على هذه الأدلة بنجاح .

و) يجب أن يأخذ القائمون على تطوير التعليم الموازى والمخططين لسياسته فى اعتبارهم بأن النجاح فى تحقيق أهدافه وبالتالى ضمان إسهامه فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع المصرى ، ليس مسئولية كل من وزارة التربية والتعليم أو وزارة التعليم العالى والبحث العلمى أو الهيئة العامة لمحو

الأمية وتعليم الكبار – كل على حده – وإنما يتطلب هذا النجاح تعاون هذه الوزارات مجتمعة مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بجانب جهود المجتمع المحلى ووسائط الإعلام بنوعياتها وتعزيز التعاون بينهم ويقتضى تفعيل هذا التعاون :

١. **توعية أولياء الأمور بضرورة إقبال فتياتهم على مدارس الفصل الواحد وإقبال أبناءهم على مراكز محو الأمية وتعليم الكبار المنتشرة بقرى وريف ونجوع محافظات مصر وذلك بعقد ندوات فى هذه الأماكن يُشارك فيها أئمة المساجد والمثقفين والمحليات ، مع مشاركة بيوت الثقافة ببعض الأفلام التسجيلية والترفيهية ، توضح للأهالى العائد من إقبال الفتيات والأميين من الشباب والكبار على هذه المدارس وتلك المراكز .**

٢. **تنظيم حملة إعلامية مسموعة ومرئية ومقروءة بالتنسيق مع الهيئات الثقافية والتنظيمات المحلية والشعبية وأجهزة الحكم المحلى لبيان أهمية التعليم ومدى حرص جميع الأديان السماوية على ضرورته ، وحتمية الخروج من مأزق الأمية .**

وبعد ..

أن تم تحديد ماهية التعليم الموازى – المفهوم والخصائص المميزة له ، المهام الوظيفية والمجالات والأشكال – وبيان الموجهات العصرية وراء حتمية اللجوء إليه ، فالمعالم الرئيسة له فى بعض دول العالم المتقدمة والنامية ، بجانب تحليل ناقد لواقع الأشكال والبرامج الرئيسة للتعليم الموازى بجمهورية مصر العربية

وما صاحب ذلك من تأكيد على أن واقع مدارس الفصل الواحد للفتيات ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار – كشكلين من أشكاله – لا يساعد على تحقيق ما لهما من أهداف ؛ لذا جاء إجماع عينة التطبيق حول وجوب انتهاج آليات تفعيل مقومات التعليم الموازى لتحقيق أهدافه . وانتهى الكتاب ببيان كيفية تفعيل الحقائق المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالأبعاد الخمسة للمحور الثانى للاستبانة، بجانب المحور الأول لها ، والتى صيغت بناءً على ما أسفر عنه استقراء الكتاب بفصوله الخمسة – على الترتيب - من حقائق أمكن التأكد منها.

وبوصول الكتاب إلى نهايته، وقبل أن يترك ليكون ملكاً للجميع ؛ يود أن يعترف المؤلف بأنه قدم كل ما عنده من فكر وجهد فى هذا الكتاب المتواضع، ليضعه – بكل صدق وصراحة ووضوح – أمام القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته بجمهورية مصر العربية ، مع إيمانه بأن فى البحث والاجتهاد احتمالات الخطأ والصواب والنسيان ، ونرجو فى النهاية أن ننال – على الأقل – ثواب الاجتهاد .

(إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ)

(سورة هود من الآية ٨٨)

الفهارس

فهرست المراجع والمصادر

فهرست المحتوى

فهرست المراجع والمصادر

أولاً: المراجع والمصادر العربية:

١- إبراهيم محمد إبراهيم : جامعة الهواء فى اليابان وإمكانية الإفادة منها فى الوطن العربى ط٢- (اليرموك ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، ١٩٩٦م) .

٢- إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم : استراتيجيات تعليم الكبار فى المناطق الأكثر احتياجاً (القاهرة ، الإنجلو المصرية ، ٢٠٠٠م) .

٣- إبراهيم محمد إبراهيم : " التجارب العالمية فى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد – دروس مستفادة – " وقائع ندوة اللغة المستخدمة فى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد- (المنظمة العربية التربية والعلوم بالتعاون مع المركز العربى للتعليم والتنمية) ٢٥ – ٢٧ أغسطس ٢٠٠١م .

٤- أحمد إسماعيل حجى : التعليم الجامعى المفتوح – مدخل إلى دراسة علم تعليم الراشدين المقارن (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٣م)

٥- أحمد إسماعيل حجى : التعليم فى مصر – ماضيه ، حاضره ، مستقبله (القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٦م) .

٦- أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ١٩٨٧م) .

٧- أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر – سياسته واستراتيجية وخطة تنفيذه – (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٩م)

٨- أروى العامرى وزميلاه : " واقع التعليم الأساسى للبنات والنساء فى الدول العربية مع التركيز على المناطق الريفية والنائية " مجلة التربية الجديدة ، ١٩٩٥م .

٩- الإعلان العالمى حول التربيـــة للجميـــع : تـأمين حاجـات التعليم الأساسية – رؤيـة التسعينات (جومتين – تايلاند، ١٩٩٠م) المواد أرقام : ١، ٨، ٩، ١٠ .

١٠- الأمم المتحدة : الإعلان العالمى لحقوق الإنسـان (نيويــورك ، مكتـــب الإعـــلام، ١٩٧١م)

١١-البنك الدولى : دخول القرن الحادى والعشرين " تقرير عن التنمية فى العالم"، ٩٩- ٢٠٠٠م .

١٢- ألبير تويجنمان : " التعليم المعاود من المفهوم إلى التطبيق "- مستقبليات، مكتـــب التربية الدولى ، جنيف ، ع١ ، ١٩٩١م ، الإصدار رقم ٧٧.

١٣- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التعليم : " التقرير النـهائى " المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته. القاهرة ، ٩ – ١٠ نوفمبر ١٩٩٦م .

١٤- الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء : الكتاب الإحصائى السنوى ١٩٩٣م / ١٩٩٩م (جمهورية مصر العربية ، يونيو ٢٠٠٠م) .

١٥- الجهاز العربى لمحو الأمية وتعلـــيم الكبـــار : تعليم الكبار وتحديات العصر – " التقرير الختامى لمؤتمر الإسكندرية السادس " . (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٦م) .

١٦- الحبيب الجنحانى : " ظاهرة العولمة – الواقع والآفاق " . عالم الفكر " ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، مج ٢٨ ، ع٢ ، أكتـــوبر – ديســـمبر ، ١٩٩٩م .

١٧- المجالس القومية المتخصصـــة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا – الدورة الثامنة ، ١٩٨١م .

١٨- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : " برنـــامج تأهيـــل معلمـــى المرحلـــة الابتدائية للمستوى الجامعى – دراسة تقويمية " . القاهرة ، ١٩٩٥م.

١٩- المركز القومى للبحوث التربويـــة والتنميـــة : تطوير التعليم فى جمهوريـة مصر العربية ١٩٩٤- ١٩٩٦م (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٦م) .

٢٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـــوم : استراتيجية عربيـة لتعليم الكبـار فـى الوطن العربى ، تونس ، ١٩٩٦م .

٢١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : نحو استراتيجية جديدة لتعليم الكبار فى الـوطن العربـى . (الأمانـة العامة للمجلس التنفيذي والمؤتمر العام ، تونس ، ١٩٩٨م) .

٢٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : " رؤية حول مستقبل تعليم الكبـــار" فى علم تعليم الكبار كتاب مرجعى – ترجمة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعلـــيم الكبار ، تونس ، ١٩٩٨م)

٢٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : " التصور العام لسياسة محـــو الأميـــة والتكوين المستمر للكبار " ، ع ٣٣ ، ٣٥ ، يوليو – ديسمبر، ١٩٩٨م .

٢٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـــوم : استراتيجية تعليم الكبار فى الـوطن العربى (تونس ، ٢٠٠٠م)

٢٥- اليونيسيف : " وضع الأطفال فى العالم ، ١٩٩٩م " التعليم للجميع .

٢٦- اليونسكو : " وثيقة بشأن توصيات اليونسكو من أجل المساواة والتنميـة والسلام (الصين – بكين ، ٤–١٥ سبتمبر ، ١٩٩٥م) .

٢٧- اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو : التعليم عن بعد – اجتماع الخبراء فى مجـــال التعليم عن بعد ، القاهرة ، ٢٦- ٢٩ مايو ، ١٩٩٦م .

٢٨- أنطونى كاى وجريفيل راميل : " الجامعات المفتوحة تحليل مقارن " مستقلبيات ، م٢١ ، ع٢ (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩١م)

٢٩- إيهاب سلام : " القـرارات الاقتصـادية بـين الفـرد والمجتمـع " كتاب الأهرام الاقتصادى ، ع ١٤٥ - (القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، ٢٠٠٠م) .

٣٠- بثينة حسين عمارة : العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصرى (القاهرة ، دار الأمين للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠م)

٣١- برنامج الأمم المتحـدة الإنمـائى : تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١- توظيف التقنيات لخدمة التنمية البشرية - ترجمة نـدا جمـال الـدين بيـومى - (القاهرة ، مركز معلومات قراء الشرق الأوسط ، ميريل ، ٢٠٠١م)

٣٢- بول كيندى : الاستعداد للقرن الحادى والعشرين - ترجمـة محمـد عبـد القـادر وغازى مسعود - (بيروت ، دار الشروق ، ١٩٩٣م)

٣٣- بيومى محمد ضحاوى : " دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالى عن بعد ومدى الإفادة منها محلياً وإقليمياً " مؤتمر التعليم الأهلى ، ٣٠ مايو إلى ١ يونيو ٢٠٠٠م ، صنعاء ، جامعة الملكة أروى ، ٢٠٠٠م .

٣٤- جابر محمود طلبة : " مستقبل مؤسسات رياض الأطفال فى مصـر فـى ضـوء تحديات تربية الطفل - تصور مقتـرح " ، المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية - جامعة طنطا ، مايو ٢٠٠٠ م .

٣٥- جاك ديلور وآخرون : التعليم ذلك الكنز الكامن ، " تقرير اللجنة الدوليـة للتربيـة للقرن الحادى والعشرين " - تعريب جابر عبد الحميد جابر - (القـاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٩م) .

٣٦- جامعة القاهرة : " التعليم المفتوح - كتب وأشرطة دورية - (جامعة القـاهرة ، مركز التعليم المفتوح ، ١٩٩٣م)

٣٧- جامعة القـاهرة : " التعليم المفتوح - تجربة جامعة القاهرة - مركـز التعلـيم المفتوح ، ١٩٩٤م .

٣٨- جامعة عين شمس – كلية التربية : " برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى " دليل الدارس (القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٣م) .

٣٩- جمعية الطفولة والتنمية : " مشروع المشاركة فى التنمية متعددة الأغراض" مدارس المجتمع – أسيوط ، ١٩٩٧م .

٤٠- جمعية الطفولة والتنمية : " مهام المنسق الفنى والمنسق الميدانى بمدارس المجتمع " أسيوط ، ١٩٩٧م .

٤١- جيريسون لانسداون : " التقدم فى تنفيذ إعلان حقوق الطفل – العوامل المساعدة والعوامل المعيقة " – ترجمة أحمد عطية – مستقبليات . القاهرة مركز مطبوعات اليونسكو ، مج ١١٠ ، ١٩٩٠م .

٤٢- جون إلياس وشارون ميريام : الأصول الفلسفية لتعليم الكبار – تعريب عبد العزيز عبد الله السنبل وصالح عزب – (القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٩٥م)

٤٣- حامد عمار : "خواطر حول استراتيجية تطوير التعليم فى مصر " ، مجلة التربية المعاصرة. ع ١٧ ، السنة الثانية ، أبريل ١٩٩١م .

٤٤- حامد عمار وآخرون : السياسة الاجتماعية للتعليم (القاهرة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، ١٩٩٨م)

٤٥- حمدى على أحمد : مقدمة فى علم اجتماع التربية (القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧م) .

٤٦- حسين كامل بهاء الدين : " التعليم والمستقبل (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٩٧م) .

٤٧- حيدر إبراهيم : " العولمة وجدل الهوية الثقافية " ، عالم الفكر ، المجلس القومى للثقافة والفنون والآداب ، مج ٢٨ ، ع ٢ ، أكتوبر – ديسمبر ١٩٩٩م .

٤٨- دلال يس محمد : " المهمشون والتعليم – دراسة حالة لصور هدر طاقة البشرية والدور المتوقع لتعليم الكبار " مجلة التربية ، كلية التربية – جامعة الأزهر ، ع ٩٢ ، سبتمبر ٢٠٠٠م .

٤٩- ديرك رونترى : استكشاف التعليم المفتوح والتعليم عن بعد – تلخيص وتعليق المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة، ١٩٩٥م .

٥٠- رئاسة الجمهورية : دستور جمهورية مصر العربية (القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٦م) المادة الثامنة .

٥١- رشدى طعيمة : تعليم الكبار – تخطيط برامجه وتدريس مهاراته (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٩م) .

٥٢- رفيقة سليم صمود : " دور التعليم فى مواجهة تحديات العولمة الاقتصادية " المجلة الاجتماعية والقومية ، م ٣٥ ، ع ٣ ، سبتمبر ١٩٩٨م . القاهرة ، المركز القومى للبحوث .

٥٣- ريمورس فرناندو : " الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين " . مستقبليات ، م ٢٩ ، ع ٤ ، ديسمبر ١٩٩٩م .

٥٤- سعيد إسماعيل على : " محنة التعليم فى مصر " – العدد الرابع من كتاب الأهالى ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٨٤م .

٥٥- سعيد إسماعيل على : " مستقبل التعليم قبل الجامعى فى مصر " كراسات استراتيجية الأهرام ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، السنة التاسعة ، ١٩٩٦م) .

٥٦- سعيد إسماعيل علـى : " ديمقراطية التعليم ودورها فى التنمية الثقافية - التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين ._(القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٩٨م) .

٥٧- سعيد إسماعيل على : رؤية سياسية للتعليم (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩م) .

٥٨- سعيد جميل سليمان : " الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى " تعليم الجماهير . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ع ٤٥ – السنة ٢٥ ، ديسمبر ١٩٩٨م .

٥٩- سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم " تجربة سلطنة عمان فى مرحلة ما بعد محو الأمية " – دراسة مقدمة إلى ورشة عمل على هامش الاحتفال باليوم العربى لمحو الأمية ، القاهرة ، فبراير ، ٢٠٠١م .

٦٠- سلامة صابر العطار : " التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ج . م . ع " دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس ١٩٨٩م .

٦١- سيرج لاتوش : العولمة ضد الأخلاق (شئون الشرق الأوسط ، إبريل ١٩٩٨م) .

٦٢- سيفين أوستيفيت : " عشر سنوات بعد جومتين – مستقبليات . القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ع ١٣ ، ٢ مارس ٢٠٠٠م .

٦٣- شبل بدران وحسن البيلاوى : علم اجتماع التربية المعاصرة (القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧م) .

٦٤- شبل بدران : التربية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى (القاهرة ، ميريت للنشر والمطبوعات ، ٢٠٠٠م) .

٦٥- شكرى عباس حلمى وجمال نوير : تعليم الكبار – دراسات فى التعليم غير النظامى فى إطار متكامل للتعليم المستمر_ ط٢- (القاهرة، مكتبة وهبه ، ١٩٩٨م) .

٦٦- شوكت محمد عقله : " تطوير التعليم الموازى فى المملكة الأردنية الهاشمية فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية – دراسة مستقبلية . دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٩٠م .

٦٧- صفوت فرج : الإحصاء فى علم النفس (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م) .

٦٨- صلاح يعقوب : " التعليم فى البادية والمناطق الريفية من الأقطار العربية – الواقع والمشكلات وسبل الحل " – تقرير مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية . مجلة التربية الجديدة ، عدد خاص ، آيار ١٩٩٥م .

٦٩- ضياء الدين زاهر : " تعليم الكبار منظور استراتيجى " – دراسات فى التربية : ع ٩ ، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة ، ١٩٩٣م .

٧٠- طارق أحمد فؤاد : " تقرير عن تقدم الإنجاز فى مجال محو الأمية فى العراق والخطط المستقبلية للتوسع فى برامج تعليم الكبار وأنشطته". قدم إلى مؤتمر الإسكندرية السادس – تعليم الكبار وتحديات العصر – الإسكندرية ، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، نوفمبر ١٩٩٤م .

٧١- عبد الجواد السيد بكر : " قراءات فى التعليم عن بعد (الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٠م)

٧٢- عبد الرازق فارس الفارسى : الحكومة والفقراء- من يستفيد من الإنفاق العام ؟ القاهرة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت . ع ٢٢٥ ، ١٩٩٧م .

٧٣- عبد العزيز البسام : " الجوانب الثقافية فى تعليم الكبار " – دراسة مقدمة إلى الجمعية العمومية الخامسة للمجلس العالمى لتعليم الكبار ، القاهرة ، ١٥- ٢٣ سبتمبر ، ١٩٩٤م .

٧٤- عبد العزيز عبد الله السنبل : " التربية المستمرة فى عالم عربى متغير " تعليم الجماهير ، المنظمة العربية للتربية والثقافة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ع ٤٧ ، ديسمبر ٢٠٠٠م

٧٥- عبد الغنى عبود : " تجربة الجامعة المفتوحة فى مصر – التجارب العالمية فى مجال الجامعات المفتوحة – دراسة مقارنة " . تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٦م .

٧٦- عبد الفتاح حجاج : تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر " . المؤتمر الأول لخدمة المجتمع والتعليم المستمر . جامعة الإمارات العربية بالاشتراك مع لجنة عمداء مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربى ، إمارة العين ، ١٨-٢٠ مايو ١٩٩٧م .

٧٧- عبد الله عبد الدايم : " تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة " . فى علم تعليم الكبار- كتاب مرجعى (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ، ١٩٩٨م) .

٧٨- عبد الله عبد الدايم : دور التربية فى بناء حضارة إنسانية جديدة – الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها – ط ١ – (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٩٨ م) .

٧٩- عبد الله على محمد إبراهيم : " مناهج العلوم بمدارس الفصل الواحد ومتطلبات التكوين المهنى – دراسة تقويمية " مجلة التربية ، كلية التربية – جامعة الأزهر ، ع ٨٣ ، أغسطس ١٩٩٩م .

٨٠- عبد الله محمد بيومى : " تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات فى المرحلة العمرية ٨-١٤ سنة – دراسة ميدانية " (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٤م) .

٨١- عبد الله بيومى وعبد العزيز الطويل : " التعليم الموازى للكبار فى مصر فى ضوء بعض التجارب والخبرات الأجنبية المعاصرة " (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، ٢٠٠١م) .

٨٢- عزت حجازى : الفقر فى مصر (القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٩٦م) .

٨٣- على أحمد مدكور : " العولمة والتحديات التربوية " مجلة العلوم التربوية، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ع ٩ ، يناير ١٩٩٨م .

٨٤- على أحمد مدكور : " علم تعليم الكبار . نشأته وتطوره بين النظرية والتطبيق " . فى علم تعليم الكبار- كتاب مرجعى (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ١٩٩٨م) .

٨٥- عمر عبد العزيز محمود : " مشكلات المناطق العشوائية ودور تنظيم المجتمع فى مواجهتها " مجلة كلية الآداب بالمنيا ، م ١٤ ، أكتوبر ١٩٩٤م .

٨٦- عيشة فايد السماك : " مشكلة التسرب فى المرحلة الابتدائية " ، مؤتمر مواجهة ظاهرة التسرب فى التعليم الأساسى من أجل تنمية شاملة، جامعة عين شمس ، ١١-١٤ يونية ، ١٩٩٧م .

٨٧- فائقة سعيد حبيب : " نظام إدارى مقترح لتعليم جامعى عن بعد فى المملكة العربية السعودية فى ضوء بعض الخبرات المعاصرة " . دكتوراه غير منشورة - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٩٨م .

٨٨- فاروق رضوان : " دراسة عن ظاهرة التسرب فى التعليم الأساسى " ، مؤتمر مواجهة ظاهرة التسرب فى التعليم الأساسى من أجل تنمية شاملة ، جامعة عين شمس ، ١١-١٤ يونية ، ١٩٩٧م .

٨٩- فريد أنطوان : " دراسة حول مشروع المدرسة الموازية " - الندوة العلمية الأولى - محو الأمية وعلاقتها بالمشكلة السكانية . (القاهرة ، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، مارس ، ١٩٩٤) .

٩٠- فؤاد أحمد حلمى : " كفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات " ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - شعبة التخطيط التربوى ، ١٩٩٨م .

٩١- فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (القاهرة، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨م).

٩٢- كوثر حسين كوجك وآخرون : مدرسة الفصل الواحد - فلسفتها - أهدافها - برامجها (وزارة التربية والتعليم ، مركز تطوير المناهج ، ١٩٩٦م) .

٩٣- ماسون ساندرا : " حقوق الأطفال فى التعلــيم " مستقبليات (القــاهرة ، مركــز مطبوعات اليونسكو ، ع ٢٩ ، يونيو ١٩٩٩م) .

٩٤- مجدى عزيز إبراهيم : " مستقبل التعليم قبل الجــامعى فـــى مصـــر " – كراسات استراتيجية الأهرام ، مركز الدراسات السياســـية والاســـتراتيجية الســـنة التاسعة ، ١٩٩٦م .

٩٥- مجدى عزيز إبراهيم : رؤية مستقبلية فى تحديث منظومة التعليم ، (القــاهرة ، الأنجلو المصرية ، ٢٠٠١م) .

٩٦- محسن خضر : " تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى التعليم ما قبل الجــامعى فى مصر خـــلال التســـعينات " ، مجلة التربية والتنمية ، ع ١٢ ، الســـنة الخامسة – نوفمبر ١٩٩٧م .

٩٧- محمد حسنين العجمى : " بعض مشكلات التعليم فى المنـــاطق النائيـــة بـــالريف المصرى – دراسة ميدانية بريف محافظة الدقهلية " ، ماجســـتير – غيـــر منشورة ، كلية التربية – جامعة المنصورة ١٩٨٩م .

٩٨- محمد حسنين العجمى وزميلاه : التربية وقضايا المجتمع المعاصرة . من سلسلة علم اجتماع التربية – الكتاب الأول – (القــاهرة ، دار الفكـــر العربـــى ، ٢٠٠٢م) .

٩٩- محمد حسنين العجمى ومحمد عطوه : " بعض متطلبات تفعيل اســـتراتيجية دمـــج المعوقين مع اقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساســـى بمحافظة الدقهلية " . المؤتمر العلمى السادس – التربية الخاصة فى القرن الحادى والعشرين – تحديات الواقع وآفاق المستقبل ٧-٨ مايو ٢٠٠٢م ، كلية التربية – جامعة المنيا .

١٠٠- محمد حسنين العجمى : التربية وقضايا المجتمع المعاصرة – من سلسلة علم اجتماع التربية – الكتاب الثانى – (القاهرة ، العالمية للنشر والتوزيـــع ، ٢٠٠٣م) .

١٠١- محمد رجب شرابى : " تعليم الفتيات بالتعليم العام فى مصـــر " – ورشـة العمل الوطنية حول النهوض بتعليم الفتيات فى ج . م . ع بالتعاون مع اليونسكو (القاهرة ، ١٩٩٧م) .

١٠٢- محمد سعيد هيكل : " مشروع مدارس الفصل الواحد وتجربة مدارس المجتمع " – نـدوة التعليم الأساسى فى مصر – واقعه – ومستقبله، اليونســيف ، ١٩٩٣م .

١٠٣- مذكور فى : محمد عبد الدايم : " تحليل التوجيهات العالمية القائمة فـــى مجـــال تعليم الكبار " – المؤتمر الإقليمي حول التربية للجميع ، ٢٤-٢٠٠٠/١/٢٧م ، القاهرة – جامعة الدول العربية ، المنظمـــة العربيـــة للتربيـــة والثقافـــة والعلوم ، يناير ٢٠٠٠م .

١٠٤- محمد متولى غنيمة : اقتصاديات تعليم الكبار (القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦م) .

١٠٥- محمد منير مرسى : الاتجاهات الحديثة فى تعليم الكبار (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧م) .

١٠٦- محمد منير مرسى : أصول التربية (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧م).

١٠٧- محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر (القـــاهرة ، الأنجلـــو المصرية ، ١٩٨٥م) .

١٠٨- محمود عبد الرشيد وأحمد فاروق أحمد : " الوضع الراهن لقطاع الخدمات فـــى الريف المصرى ورؤية مستقبلية للتنمية – دراسة تحليلية بمحافظة المنيا " . مجلة كلية الآداب بالمنيا ، م ١٥ ، ج١ ، يناير ١٩٩٥م .

١٠٩- محمود محفوظ : " الأولويات التى احتوتها الخطة التنفيذية . للحملـــة القوميـــة الشاملة " مجلة التربية والتعليم ، السنة الثانية ، العدد الخامس ، مارس ، ١٩٩٦م .

١١٠- مراد صالح زيدان : " فرص التعليم الموازى فى بعض قرى الريف المصـــرى – دراسة تقويمية " ، مجلة كلية التربية – جامعة عين شـــمس، العـــدد ٢٤، الجزء الثالث ، ٢٠٠٠م .

١١١- مصطفى رسلان : " تطوير مناهج اللغة العربية فى مدارس الفصل " مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، ع ٢، الجزء الأول ، ١٩٩٨م.

١١٢- معهد التخطيط القومى : تقرير التنمية البشرية فى جمهورية مصـــر العربيـــة ، ١٩٩٦م .

١١٣- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية : " تقرير حول جهود الـــدول العربية ذات العلاقة بالبرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتـــدائي وتجديـــده والقضاء على أمية الكبار فى الدول العربية " – عرب يوريل – (القاهرة ، يونية ١٩٩٤م) .

١١٤- ملك زغلول : " التسرب فى الريف " دراسة مقدمة إلى مـــؤتمر ظاهرة التسرب من التعليم الأساسي من أجل تنمية شاملة . الهيئة العامـــة لمحـــو الأميـــة وتعليم الكبار بالتعاون مع مؤسسة فريدريش نارمان . القاهرة ، ١٧-١٨ مارس ، ١٩٩٧م .

١١٥- ملك زغلول : " مدارس المجتمع . طرائق بديلة للتعليم الأساسى – دراسة حالة" سلسلة اليونسيف ، المكتب الإقليمي للشـــرق الأوســـط وشـــمال أفريقيـــا، إبداعات فى التربية الأساسية، رقم (١) ، ١٩٩٧م .

١١٦- منير المرسى سرحان : فى اجتماعات التربية (القاهرة ، الأنجلـــو المصـــرية، ١٩٩٦م) .

١١٧- مؤتمر الإسكندرية السادس : " تعليم الكبـــار وتحـــديات العصـــر " : - تقريـــر جمهوريـــــة الســـــودان – تقويم الإنجاز فى مجال محو الأمية والخطة المستقبلية. الإسكندرية ، نوفمبر ، ١٩٩٤م .

١١٨- مى عبد الرحمن هراس: " تجربة التعليم المفتوح فى مصر – دراسة تقويمية لتجربة التعليم المفتوح بكلية التربية بجامعة القاهرة " ، ماجستير – غير منشورة – مقدمة إلى قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا ، ٢٠٠٠م .

١١٩- نبيل على : " ثورة المعلومات – الجوانب الثقافية " فى كتاب مركز دراسات الوحدة العربية – العرب والعولمة ، ١٩٩٨م .

١٢٠- نجوى يوسف جمال الدين : " إمكانية تحقيق التعليم للجميع عام ٢٠٠٠م من خلال التعليم من بعد " الندوة الوطنية حول متطلبات التربية فى الوطن العربى لمواجهة مستجدات عام ٢٠٠٢ م . القاهرة ؛ اللجنة الوطنية للتربية والتعليم والثقافية ، ٤-٦ مارس ١٩٩٦م .

١٢١- نجوى يوسف جمال الدين . " التعليم من بعد – التجربة المصرية " . مجلة التربية والتعليم ، م ٥ ، ع ١٥ ، مارس ١٩٩٩م وزارة التربية والتعليم – المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، مارس ١٩٩٩م .

١٢٢- هاربنس بهولا : " محو أمية الكبار – من المفاهيم إلى سياسات التنفيذ " مستقبليات- مج ١٩ ، ع ٤ مارس ١٩٨٩م .

١٢٣- هانى محمد يونس : " دراسة تحليلية لأراء النخبة فى تطوير التعليم المصرى فى ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة . دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الزقازيق – فرع بنها ، ٢٠٠٠م .

١٢٤- هناء أحمد عبد العال : " تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم التقنيات فى ضوء احتياجاتهم – دراسة حالة بمحافظة بنى سويف ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة القاهرة – بنى سويف ، ٢٠٠٠م .

١٢٥- وائل أمين القاضى : " دور المؤسسات فى التربية غير النظامية فى الوطن العربى الفلسطينى المحتل " تعليم الجماهير ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ع ٤ ، سبتمبر ١٩٩٣م .

١٢٦- وزارة التربية والتعلـيم : تطوير وتحديث التعليم فى مصر – سياسته وخططه وبرامج تحقيقه (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، يوليو ١٩٨٣) .

١٢٧- وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية فى مصر (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٨٥م) .

١٢٨- وزارة التربية والتعليم : الحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار (القـاهرة ، المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، ١٩٨٨م) .

١٢٩- وزارة التربية والتعليم : " الخطة التنفيذية للحملة القومية لمحو الأمية وتعلـيم الكبار ١٩٩٩/٩٠م " . مجلة التربية والتعليم ، السـنة الثانيـة ، ع ٥ ، مارس ١٩٩١م .

١٣٠- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم – نظرة إلى المستقبل (القاهرة ، مطبعة روزاليوسف ، ١٩٩٢م).

١٣١- وزارة التربيـة والتعلـيم : القرار الوزاري رقم (٢٥٥) . والصـادر بتـاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧م . " المادة الرابعة " .

١٣٢- وزارة التربيـة والتعلـيم : القرار الوزاري رقم (٣٢٨) والصـادر بتـاريخ ١٩٩٦/٩/٢٨م ، بشأن " تعديل المواد الحادية عشر والثالثة عشر والرابعة عشر . فى القرار الوزاري رقم (٢٥٥) الصادر بتاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧م " .

١٣٣- وزارة التربيـة والتعلـيم : القرار الوزاري رقم (٦) . والصـادر بتـاريخ ١٩٩٧/٣/١م ، بشأن " قبول دارسات مدارس الفصل الواحـد بالمرحلـة الإعدادية " . المادة الثانية .

١٣٤- وزارة التربيـة والتعلـيم : القرار الوزاري رقم (١٤٦) . والصـادر بتـاريخ ١٩٩٧/٤/٣م . بشأن " تعيين مُدرسة مواد ثقافية للتدريس بالصفين الرابع والخامس لمدارس الفصل الواحد " .

١٣٥- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : القرار الوزاري رقم (١٤٧) . والصـــادر بتـــاريخ ١٩٩٧/٤/٣٠م . " المواد : الأولى ، الثانية ، الخامسة " .

١٣٦- وزارة التربية والتعليم : توجيهات عامة لمدارس الفصل الواحد للفتيات. الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد للفتيات ، ١٩٩٧م .

١٣٧- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : بيان إحصائى بعدد المدارس والفصول والتلاميذ والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين بمدارس التربية الخاصة . " القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٧م) .

١٣٨- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : إحصائيات التعليم الابتدائي ١٩٩٠/٨٩م حتى عام ١٩٩٧م . (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٧م) .

١٣٩- وزارة التربية والتعليم : قانون رقم (٨) لعام ١٩٩١م . بشأن " محـــو الأميـــة وتعليم الكبار " المادة الثالثة . (القاهرة ، الهيئة العامة لشـــئون المطـــابع الأميرية ، ١٩٩٩م) .

١٤٠- وزارة التربية والتعليم : إحصائيات نسب الاستيعاب الصافى والإجمالى بالمرحلة الابتدائية خلال الأعوام ١٩٩٣/٩٢ن حتى ١٩٩٩/٩٨م. (القاهرة ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، ٢٠٠٠م) .

١٤١- وزارة التربية والتعليم : إحصائيات التعليم قبل الجامعى ٢٠٠٠/٩٩م (القاهرة ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، ٢٠٠٠م) .

١٤٢- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : المؤتمر العربى الإقليمي حول التعليم للجميع. " موجهات إجرائية لسياسات تعليم الكبار فـــى الـــدول العربيـــة ٢٠٠٠م – ٢٠١٥م " ، القاهرة ، ٢٤-٢٧ يناير ٢٠٠٠م .

١٤٣- وزارة التربية والتعليم : تقييم ٢٠٠٠م للتعليم للجميع . " تقريـــر مقـــدم إلـــى المنتدى الاستشاري الدولى بشأن التعليم للجميع " . (القاهرة ، ٢٠٠٠م) .

١٤٤- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم- إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة . نحو تعليم متميز للجميع ٢٠٠٠م (القاهرة، مطابع روزاليوسف ، ٢٠٠٠م) .

١٤٥- وزارة التعليم العالى : " البرنـامج التنفيـذي لأنشـطة وزارة التعلـيم العـالى ٩٩/٢٠٠٠م " . مكتب الوزير ، ٢٠٠٠ م

١٤٦- وزارة التعليم العالى : "تقارير اللجان الست الفرعيـة المنبثقـة عـن اللجنـة القومية لتطوير التعليم الجامعى والعالى " . المؤتمر القومى للتعليم العالى ، ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠م.

١٤٧- وزارة التعليم العالى : " الإطار الاستراتيجي لتطوير المنظومة القومية للتعلـيم الجامعى والعالى " . ورقة عمـل المؤتمر القومى للتعليم العالى ، ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠م .

١٤٨- وزارة التعليم العالى : " ماذا عن مركز التعليم المفتـوح بجامعـة القـاهرة " . إشراقة. نشرة ثقافية ، ع ١. (الإدارة العامة للبحوث الثقافيـة ، مطبعـة الوزارة ، ١٩٩٣م) .

١٤٩- يحي عبد الوهاب : " دور تعليم الكبار فى حماية الطفولـة " . تعليم الجماهير_(تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم ، ع ١٦ ، السنة ٢٦ ، ١٩٩٩م) .

<u>ثانيا: المراجع الأجنبية:</u>

(150) Arab Republic Of Egypt: *<u>Girls Education in Egypt</u>*, Egypt, Ministry of Education, 1997.

(151) Athabasca University: "Introduction To All", Athabasca University. 1999. ***http://_www.athabascau. Ca/main/intro.html***

(152) ***Athabasca*** **University: "Programs & Courses," Athabasca University, 1999.** ***http://www.Athabasa Cou. Ca./Programs.Courese.html.***

(153) ***Australasion*** **legal information institute; "Parallel Education"*****http://www.Austli.edu Au/other/media.olD.1057.Html.//Spetember.2001.***

(154) Bright. B. (ed); "Studies In The Education Of The Adults", ***the National institute of Adult Continuing Education in Assocation with the European, Vol. 28, No.1, April, 1996.***

(155) Bruce, Pietry. Kowiki; "Knowledge and Power in Adult Education, Beyond freire An Hobermen", ***Adult Education Quarterly, Vol. 46, 1996.***

(156) Carnoy, M. and Levin, H.M., ***Education and Work In The Democratic State*****, Stan- ford, Stanford University press, 1985.**

(157) Chassell, Diana; "Parallel Education and Defining the fourth sector", Australian ***Journal Of Adult and Community Education, Vol. 36, No. 3, 1996.***

(158) Deakin University: "Corporate Profile," ***http://www.du.deakin.edu.au.ht***

(159) Eugene, B; Skolink Off; ***The Elusive Transformations Science and Technology and the Evolution of international polities,*** **Princeton, Princeton University press, 1993.**

(160) Frier, poulo; *Education the Practice Of Freedom, London, Writers, 1989.*

(161) Helper, L; "The Characteristis of Rural One-room schools in Babour Country west Virginia that represent characteristics of Rural one room school in General.," M.A. thesis, Salm, Tokyo University, 1998.

(162) University of Wisconsin; *Highlight History of Extension in Wisconsin 1862 to 1999,* University of Wisconsin-Extension, 2000,.

(163) Hisham Abuzeid El Safi; "Adult Education Research trends and needs in the Arab Region", *Adult Education and development, No. 25, 1995.*

(164) Holmberg, Borje; "Open University," *the International Encyclopedia of Eductation* , Husen, T. and Neville, T. Oxford, pergamon press, 1995.

(165) Holmberg, Borje; *Theory and practice of Distance Education,* London, Rout ledge, 1995.

(166) Jarvis, P. (ed); "Perspectives On Adult Education and training in Europe," the *National institute of Adult continuing Education,* England 1992.

(167) Keegon, Desmond, J; "On Defining Distance Education," in *sewort, David and other (ed.s) Distance Education international perspectives,* London, Croom Helm, 1983.

(168) Knowlen, Malcon; *The Modern Practice of Adult Education* New York, Cambridge, 1990.

(169) La Belle, T.J and Ward, C.R;" Development through Nonformal Education in Tuijnman, Albert C.(ed);" *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford U.K. Pergam on press, 1996.

(170) Malcolm, Waters; *Globalization Roulade*, press, Washington, D.C. 1998.

(171) Merriam, Sharon. B; "Something Old, Something new, Adult Education theory for the twenty first century;" *New Directions for Adult and continuing Education, No. 89, Spring* 2001.

(172) Mazirow, J; "Contemporary Paradigms of Learning" *Adult Education quarterty, 1996.*

(173) Muta, H. Adsaifo, T; Comprehensive cost Analysis of The University of the air in Japan., *Higher Education. Vol. 290, No.2, 1999.*

(174) Per Dalin and Val Drust; *Towards Schooling for The Twenty First century;* London, Cassel 1996.

(175) Shale, Douglas; "University Distance Education in Canada," *in Harry, Keith (ed), Higher Education through open and Distance Learning*, London, Rutledge, 1999.

(176) Takalaj, Tuomas; "Nopal,. From Parallel Education projects towards supporting a Basic and primary Education subsector Development program, institute of Development studies. University of Helsinki," *Website http://www.Volt.Helsinki.fi/kmi/2nepoal.htm.*

(177) The International Bank for Reconstruction and Development; *Knowledge for Development*, 1999.

(178) The Open University; Vital Statistics, P.L. *http://www.open.Ac.Uk/opportunities for Business.html.*

(179) The World Almonace & Book of Facts 2000; *Primedia Refence* inc, New Jersey, VSA, 2000.

(180) Tuijuman, A; "Recurrent Education Earning and Well-being, Afifty- year" Longitudinal study of cohort of Swedish men, 1989.

(181) U.N.E.S.C.O; The Development of Adult Education, "*Aspects and trends," Fourth international conference on Adult Education*, Paris, 1991,

(182) U.N.I.C.E.F; "Challengen for childing and women in the 1990," *Unicef Regional Eastern and southern Affrica office*, Nairobi, 1992.

(183) U.N.I.C.E.F; *Education girls and women*, New York, Unicef, 1992.

(184) United Nations Educational, "*Scientific and cultural organization"; Agenda for the future of Adult learning Fifth international conference on adult Education (confintelar)*, congress certrum Hamburg, (C.C.H) Hamburg, 19-18 July, 1997.

(185) University of Wisconsin Extensions;Mission,*http://www.UWex.edu/disted/home.html*

(186) Wisconsin Assoclation of Distance Education Networks; "Vision, mission and organization/ structure", *http://www.Awex.edu/elisted/home:html.*
(187) Wolfgang H. Reinicle*; Global Public: Policy Brooking instatute*, press Washington, D.C., 1998.

المحتــويـــات

الموضوع	رقم الصفحة
تقديم	١
الفصل الأول: واقع تكافؤ الفرص التعليمية بجمهورية مصر العربية	٩
مقدمة	١٠
أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية : المفاهيم – المبادئ الحاكمة - المستويات	١٣
أ) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.	١٣
ب) المبادئ الحاكمة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.	١٥
ج) مستويات تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية.	١٧
ثانيا: تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية.	٣٦
أ) معالم تكافؤ الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية.	٣٨
ب) تعقيب تحليلى ناقد.	٤٨
وبعد ..	٥٣
الفصل الثانى: طبيعة التعليم الموازى	٥٥
مقدمة	٥٦
أولاً: التعليم الموازى : المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية - الأشكال.	٥٨
أ) مفهوم التعليم الموازى.	٥٨

الموضوع	رقم الصفحة
ب) خصائص التعليم الموازى.	٦٠
ج) وظائف التعليم الموازى.	٦٤
د) مجالات التعليم الموازى وأشكاله.	٦٦
ثانيا: التعليم الموازى لماذا ؟	٦٨
أ) ظاهرة الكوكبة والعولمة *Globlization*	٦٩
ب) تسارع الثورة العلمية والتكنولوجية.	٧١
ج) اتساع المشاركة الديمقراطية وانتشارها.	٧٤
د) ثورة المال والتحولات الإقتصادية.	٧٥
هـ) ثورة النمو السكانى والظواهر المصاحبة لها	٧٧
وبعد	٨٠
الفصل الثالث: التعليم الموازى على الصعيد العالمى	٨١
مقدمة.	٨٢
أولاً: أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول الأجنبية.	٨٤
أ) الجامعة المفتوحة.	٨٤
ب) تعليم الكبار ومحو الأمية.	٩٢
ثانيا: أشكال وبرامج التعليم الموازى فى بعض الدول العربية.	١٠٤
أ) تجربة التعليم الموازى فى العراق.	١٠٤
ب) تجربة التعليم الموازى فى سلطنة عمان.	١٠٨
ج) تجربة التعليم الموازى فى السودان.	١١٠
د) تجربة التعليم الموازى فى الجزائر.	١١٢
هـ) تجربة التعليم الموازى فى المملكة العربية السعودية.	١١٤
و) تجربة التعليم الموازى فى المملكة الأردنية الهاشمية.	١١٦

الموضوع	رقم الصفحة
وبعد .	١٢٠
الفصل الرابع: التعليم الموازى بجمهورية مصر العربية	١٢٤
مقدمة:	١٢٥
أولاً: أشكال وبرامج تابعة لوزارة التربية والتعليم.	١٢٦
أ) مدارس الفصل الواحد للفتيات.	١٢٦
ب) مدارس المجتمع.	١٣٢
ثانيا: أشكال وبرامج تابعة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.	١٣٦
أ) برامج محو الأمية وتعليم الكبار.	١٣٦
ثالثا: أشكال وبرامج تابعة لوزارة التعليم العالى	١٤٣
أ) برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى.	١٤٣
ب) التعليم المفتوح بالجامعات المصرية.	١٤٧
وبعد .	١٥٣
الفصل الخامس: التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص التعليمية الأهداف ـ الآليات	١٥٥
مقدمة	١٥٦
أولاً: أهداف التعليم الموازى.	١٦١
ثانيا: آليات تفعيل التعليم الموازى لتحقيق أهدافه.	١٦٣
أ) آليات تفعيل تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم الموازى.	١٦٣
ب) آليات تنشيط أساليب تمويل مؤسسات التعليم الموازى.	١٦٥
ج) آليات النهوض بمستوى القائمين بالعملية التعليمية	١٦٧

الموضوع	رقم الصفحة
في فصول التعليم الموازى ومراكزه.	
د) آليات تفعيل البرامج والأساليب والمعينات التعليمية بمدارس التعليم الموازى.	١٦٨
هـ) آليات توطيد صلة مؤسسات التعليم الموازى بالبيئة المحلية المحيطة بها.	١٧٠
عود على بدء	١٧٢
وبعد .	١٨٢
الفهارس	١٨٤
فهرست المراجع والمصادر	١٨٥
فهرست المحتوى	٢١٢